



TRABAJO FIN DE GRADO

*El proceso de planificación de la expresión escrita
en alumnos y alumnas de Educación Primaria*

M^a Belén Suárez Orellana

4º Grado Educación Primaria

UNIVERSIDAD DE SEVILLA

FACULTAD CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

**Departamento de Didáctica de la Lengua y la Literatura y
Filologías Integradas**

Tutor: Dr. Francisco Núñez Roman

Curso académico 2015/2016

ÍNDICE

RESUMEN.....	pág.3
1. INTRODUCCIÓN.....	pág.4
2. MARCO TEÓRICO.....	pág.8
2.1. El proceso de escritura. ¿Qué es la escritura?.....	pág.8
2.2. Dimensiones de la escritura.....	pág.9
2.3. Tipos de escritura.....	pág.10
2.4. Modelos de escritura.....	pág.11
2.5. Los procesos de escritura según Flower y Hayes.....	pág.26
2.6. Dificultades en el proceso de escritura.....	pág.29
2.7. Estrategias en el proceso de planificación. Estudiantes expertos y novatos.....	pág.31
2.8. Cómo se explican las dificultades: análisis de causas.....	pág.34
3. OBJETIVOS.....	pág.36
4. METODOLOGÍA.....	pág.37
4.1. Descripción del contexto del colegio.....	pág.37
4.2. Tipo de metodología.....	pág.37
4.3. Muestra y población.....	pág.37
4.4. Técnica e instrumentos de recogida de datos.....	pág.38
4.5. Procedimiento.....	pág.39
5. RESULTADOS.....	pág.41
5.1. Hábitos.....	pág.41
5.2. Creencias.....	pág.43
5.3. Prácticas.....	pág.48
6. DISCUSIÓN.....	pág.60
6.1. Hábitos.....	pág.60
6.2. Creencias/prácticas.....	pág.61
7. CONCLUSIONES.....	pág.67
7.1. Implicaciones.....	pág.71
7.2. Limitaciones.....	pág.74
8. BIBLIOGRAFÍA.....	pág.75
ANEXOS.....	pág.77
Anexo 1.....	pág.77
Anexo 2.....	pág.82

RESUMEN

En este Trabajo Fin de Grado nos centraremos en la importancia del proceso de planificación de la expresión escrita en alumnos y alumnas de Educación Primaria. Conscientes de la relevancia que la planificación escrita posee tanto para la formación del profesorado como del alumnado y teniendo en cuenta su repercusión en las aulas, nos proponemos realizar una investigación que se centrará en las creencias o concepciones que maestros y alumnos tienen sobre la planificación escrita y la práctica que ella implica. Para ello, hemos diseñado una encuesta de carácter mixto, cuyo instrumento para la recogida de datos ha sido la elaboración de un cuestionario. La investigación permite identificar en qué grado los maestros y alumnos están o no de acuerdo con la planificación escrita, además de conocer la frecuencia de actividad práctica que a ella dedican. Nuestra investigación pone de manifiesto que aún queda mucho por aprender y mejorar en cuanto a la planificación escrita se refiere, ya que hay división de opiniones por parte de los docentes y alumnos que no resultan favorables para su enseñanza. Finalmente, consideramos importante que a día de hoy se refuercen aquellos aspectos que menos importancia han tenido en nuestra investigación, con el fin de aprender más sobre la planificación en expresión escrita, pues resulta un aprendizaje fundamental para la competencia escritora de los alumnos y alumnas. Además, se ofrecen también algunas sugerencias didácticas para la posible mejora de la enseñanza de la planificación de la escritura.

Palabras claves: Planificación escrita; Formación de docentes y alumnos; Investigación educativa; Competencia escritora, Educación Primaria.

1. INTRODUCCIÓN/JUSTIFICACIÓN

Este Trabajo Fin de Grado aborda el proceso de escritura centrado en el proceso de planificación de la misma.

La planificación escrita se entiende como una tarea fundamental que debe estar presente durante el proceso de escritura del alumno. Docentes y alumnos deben saber en qué consiste la planificación textual, así como sus elementos y su puesta en práctica en las aulas. Desafortunadamente no podemos dar por hecho que esto se cumpla siempre ni en todos los colegios de nuestra sociedad, ya que la planificación escrita tiene una escasa repercusión en las aulas de los centros escolares. Por este motivo hemos decidido realizar una investigación sobre esta etapa del proceso de escritura, además de los varios interrogantes que surgieron al respecto como son: ¿explican los maestros a sus alumnos/as en qué consiste la planificación textual?; ¿se preguntan los alumnos/as para qué van a escribir?; durante el proceso de planificación, ¿los maestros advierten a sus alumnos/as que tengan en cuenta al destinatario de sus escritos?, etc.

Debido a la importancia que posee el proceso de planificación en expresión escrita, la normativa la recoge en el Real Decreto de la orden del 17 de marzo de 2015 en los siguientes apartados:

1. ASPECTOS GENERALES DEL ÁREA DE LENGUA CASTELLANA Y LITERATURA.

- **Contenidos:**

Con los contenidos del **bloque 3 Escribir** se pretende la adquisición de los procesos de planificación de la escritura: identificación del tema y las ideas, redacción de borradores, revisión y redacción final que están presentes en la tarea de escribir, aplicando la evaluación a cada uno de los procesos y no sólo al producto final.

- **Orientaciones metodológicas didácticas:**

Las producciones escritas en Educación primaria giran en torno a la escritura de cuentos, poemas, cartas, descripciones, narraciones, instrucciones o diálogos. Estas actividades deben estar guiadas por la dinámica comunicativa que se

establece en el contexto y que se iniciará en la fase de planificación, redacción de borradores y revisión de los textos antes de la redacción final, para garantizar una estructuración, presentación y coherencia apropiadas. La evaluación y autoevaluación formativa de la escritura debe realizarse en cada una de las fases y no solamente sobre la redacción final.

Igual que la lectura, la escritura requiere que se realicen actividades previamente planificadas de composición de textos escritos en diferentes situaciones de aprendizaje. En la tarea de escribir, el profesorado favorecerá la motivación e implicación del alumnado facilitando la redacción de textos y actividades que sean de su interés. El alumnado abordará la redacción de textos de distintas finalidades y tipologías, tanto continuas como discontinuas, en distintos géneros discursivos, de forma muy guiada al principio de la etapa y con una autonomía que irá aumentando progresivamente. Entre otras, se emplearán las siguientes estrategias metodológicas:

- a) Estimular la búsqueda de información, seleccionarla y estructurarla.
- b) Habituarse al alumnado al uso del vocabulario específico y estructuras adecuadas al tipo de texto propuesto y a la situación comunicativa.
- c) Enseñar la estructura propia de diferentes tipos de textos, aplicándolo a ejemplos concretos.
- d) Realizar ejercicios y actividades de planificación de la escritura: preparación de guiones y borradores, mapas conceptuales, ordenación de las ideas, distribución de los párrafos del texto, esquemas previos, etc. Estas tareas deben estar centradas en procurar un texto ordenado y coherente.
- e) Aprovechar las actividades de redacción de borradores para reflexionar sobre determinadas normas gramaticales: orden de las partes de la oración, concordancia, enlaces que dan cohesión al texto, y también sobre determinadas normas ortográficas que dotan a los textos de

corrección, así como las normas de presentación: claridad, legibilidad, respeto de márgenes, etc.

2. MAPA DE DESEMPEÑO.

Mostramos a continuación un resumen de la mención a la planificación tal y como aparece en la tabla de desempeños del Real Decreto.

Tabla 1. Mapa de desempeños Educación Primaria (Orden 17 de Marzo de 2015)

Criterio de evaluación Ciclo 1º	Criterio de evaluación Ciclo 2º	Criterio de evaluación Ciclo 3º	Criterio de evaluación de etapa	Estándares de aprendizaje
Contenidos: Bloque 3: Comunicación escrita: escribir. 3.2. Planificación de textos: definir la estructura y organización de las ideas para escribir textos narrativos, descriptivos y explicativos.	CE.2.10. Planificar y escribir, con ayuda de guías y la colaboración de sus compañeros, textos de los géneros más habituales con diferentes intenciones comunicativas, para desarrollar el plan escritura, manteniendo la estructura de los mismos, con un vocabulario apropiado, atendiendo a los signos de puntuación, las reglas de acentuación y ortográficas y haciendo uso de las TIC como recurso para escribir y presentar sus producciones.	CE.3.10. Planificar y escribir textos propios en diferentes soportes respetando las normas de escritura, ajustándose a las diferentes realidades comunicativas, empleando estrategias de búsqueda de información y organización de ideas, utilizando las TIC para investigar eficientemente y presentar sus creaciones, mediante proyectos realizados a nivel individual o en pequeño grupo, cuidando su presentación y empleando el diccionario en diversos soportes para clarificar el significado, uso y	CE.15. Llevar a cabo el plan lector que dé respuesta a una planificación sistemática de mejora de la eficacia lectora y fomente el gusto por la lectura.	STD 9.3. Organiza y planifica el discurso adecuándose a la situación de comunicación y a las diferentes necesidades comunicativas (narrar, describir, informarse, dialogar) utilizando los recursos lingüísticos pertinentes.
			CE.25. Aplicar todas las fases del proceso de escritura en la producción de textos escritos de distinta índole: planificación, textualización, revisión y reescritura, utilizando esquemas y mapas conceptuales, aplicando estrategias de tratamiento de	STD.26.1. Planifica y redacta textos siguiendo unos pasos: planificación, redacción, revisión y mejora. Determina con antelación cómo será el texto, su extensión, el tratamiento autor-lector, la presentación, etc. Adapta la

		la ortografía de las palabras.	la información, redactando sus textos con claridad, precisión y corrección, revisándolos para mejorarlos y evaluando, con la ayuda de guías, las producciones propias y ajenas.	expresión a la intención, teniendo en cuenta al interlocutor y el asunto de que se trata. Presenta con limpieza, claridad, precisión y orden los escritos. Reescribe el texto.
			CE.26. Llevar a cabo el plan de escritura que dé respuesta a una planificación sistemática de mejora de la eficacia escritora y fomente la creatividad.	
	Contenidos: Bloque 3: Comunicación escrita: escribir. 3.2. Planificación de textos: inclusión de los recursos lingüísticos más adecuados para escribir textos narrativos, descriptivos, predictivos, argumentativos y explicativos.	Contenidos: Bloque 3: Comunicación escrita: escribir. 3.2. Planificación de textos, organización del contenido y uso de los recursos lingüísticos necesarios según la intención comunicativa y el tipo de texto, para escribir textos instructivos, publicitarios y narrativos de carácter gráfico.		

2. MARCO TEÓRICO

2.1. El proceso de escritura. ¿Qué es la escritura?

Si entráramos en un aula de alumnos de educación primaria y les preguntáramos ¿qué pensáis que es escribir?, seguramente obtendríamos muchas respuestas y todas ellas muy alejadas del concepto de escritura. Probablemente vincularían la pregunta con la gramática, pero la escritura es mucho más. Tal y como dice Daniel Cassany (1993, p. 82):

“Se trata de un instrumento apasionante para relacionarse con la realidad. Podemos compararla a una lupa, a un binóculo o a un telescopio, que permiten explorar objetos, paisajes o estrellas con más detalle y precisión; nos permiten observar todo lo que deseemos y mejor, más a fondo: darnos cuenta de los detalles, aprender, imaginar, reflexionar y gozar de belleza de la realidad (¡o de la invención!). La escritura puede ser comunicativa, creativa, pedagógica o terapéutica”.

La acción de escribir es un proceso complejo que nos ofrece muchas ventajas, entre ellas nos ayuda a pensar, a organizar nuestros pensamientos, a mejorar la escritura, a descubrir nuevas formas de expresarnos, a explicarnos mucho mejor, etc. En definitiva podemos decir que el proceso de escritura es una competencia esencial para el desarrollo personal e intelectual.

Por otro lado, este proceso es dinámico, ya que se trata de una tarea que implica la utilización de estrategias y recursos utilizados de manera simultánea por el escritor. Al utilizar las distintas estrategias y recursos que requiere el proceso de escritura se obtiene un producto final mejorado.

Para el estudiante, escribir significa poder entender un tema con mayor facilidad y claridad a la hora de organizar sus pensamientos, seleccionar la información relevante de la irrelevante, además de adquirir este proceso de escritura que tan importante es tanto a nivel académico como a nivel personal.

2.2. Dimensiones de la escritura

En la última década, la investigación sobre la escritura vive un momento de esplendor. Actualmente, la investigación sobre la escritura plantea dos enfoques diferentes, los cuales pertenecen a dos dimensiones de la expresión escrita que son desarrolladas en los apartados siguientes:

2.2.1 Enfoque centrado en el proceso de producción del texto

Ya en la década de los años ochenta y gracias a los avances que se produjeron en las teorías psicolingüística, psicogenética y sociolingüística, el enfoque centrado en el producto deja de ser el predominante, produciéndose un cambio de perspectiva que apuesta por el enfoque centrado en el proceso de producción del texto. En este enfoque podemos describir tanto la competencia que el escritor tiene desarrollada como el conocimiento real del proceso, aspectos que no pueden ser tratados desde el enfoque centrado en el producto (Butterfield, 1994, citado en Arroyo González y Salvador Matas, 2005, p. 355). Además, este cambio de perspectiva permite saber la acción del sujeto, es decir, lo que sucede en su mente antes, durante y después de comenzar a redactar un determinado texto.

Desde este enfoque se considera la composición del texto como un proceso que integra aspectos de tipo cognitivo, aunque también se entiende como un proceso que integra aspectos emocionales o motivacionales. Este enfoque atiende a un ámbito de tipo psicológico, concretamente de orientación o dimensión cognitiva. Los objetivos perseguidos en este enfoque son los siguientes:

- Descubrir cuáles son los procesos mentales o cognitivos que el sujeto activa cuando se expresa de forma escrita;
- Exponer los procesos mentales o cognitivos presentes en la escritura;
- Detectar la existencia de habilidades metacognitivas en la producción de un texto.

2.2.2 Enfoque centrado en el producto

Este enfoque es de carácter lingüístico o perteneciente a una dimensión lingüística. Entre los objetivos que persigue este enfoque encontramos el análisis de las estructuras textuales y las características formales del texto.

Resulta curioso que en los años setenta y principios de los ochenta este enfoque centrado en el producto fuese el que predominase por aquel entonces. Por lo tanto, podemos decir que no se le prestaba atención ninguna a cómo se producía un texto, sino más bien al producto final, obteniendo así mayor importancia la transcripción y las capacidades psicomotrices. Dentro de este enfoque se pueden diferenciar dos perspectivas en el análisis de un texto (Rentel y King, 1983, citado en Arroyo González y Salvador Matas, 2005, p. 354):

- a) **Análisis micro-estructural:** Esta perspectiva trata los aspectos formales del texto, como los léxico-semánticos, morfosintácticos, sintácticos, etc. Además, tiene la función de ordenar y cohesionar las ideas y establecer las relaciones semánticas. En esta perspectiva adquieren un papel muy importante los conectores y los signos de puntuación, así como el uso adecuado de personas gramaticales. No hay que olvidar la especial importancia que se le presta a la ortografía y acentuación.
- b) **Análisis macro-estructural:** La macroestructura de un texto, según Teun A. Van Dijk (1977 y 1978), es la “*representación abstracta de la estructura global de su significado*”. Los aspectos sintácticos y léxicos del texto son tratados desde esta perspectiva con una especial importancia. No obstante, un componente bastante significativo extraído de los textos infantiles es la *cohesión*, es decir, la puntuación, las conjunciones, las pronominalizaciones, etc.

2.3. Tipos de escritura

De acuerdo con Hairston (1986), se pueden distinguir tres tipos de escritura:

- a) **Escritura primera:** se centra en la escritura de los mensajes y su principal objetivo es la persistencia de las interacciones sociales. Ejemplos de este primer tipo de escritura pueden ser: apuntes, notas, avisos o recordatorios.
- b) **Escritura segunda:** esta se caracteriza por englobar tareas de escritura que resultan ser bastante complejas, amplias y autolimitantes. Ejemplos de este segundo tipo de escritura pueden ser: informes técnicos o científicos, capítulos, bocetos, etc.
- c) **Escritura tercera:** este tipo de escritura engloba tareas que implican una reflexión extensa. Ejemplos de este tercer tipo de escritura pueden ser: ensayos, reflexiones, etc.

Por otro lado, es posible diferenciar entre escritura reproductiva y escritura productiva (Martínez, 2010).

- a) **Escritura reproductiva:** es una escritura basada en la copia, es decir, es un ejercicio cuyo proceso es mecánico. En este proceso intervienen los componentes léxicos y motores, sin la intervención necesaria de los procedimientos conceptuales y sintácticos.
- b) **Escritura productiva:** esta es una actividad que se basa en transformar las ideas o conocimientos en palabras, es decir, se obtiene un texto escrito a partir de las ideas resultantes de la mente.

2.4. Modelos de escritura

Muchos investigadores han intentado explicar los procesos de escritura o el proceso de composición de un texto escrito formulando y apoyándose en los diferentes modelos que han ido desarrollando estos a lo largo de la historia. Estos modelos abarcan diferentes campos de estudios como la psicología, lingüística, pedagogía, etc. Por lo

tanto, estos modelos pueden ser caracterizados según la procedencia de estos modelos y sus influencias.

2.4.1. Modelos de traducción según Gil Escudero y Santana Rosales

Estos modelos contemplan los procesos de escritura como una actividad adicional o por el contrario una actividad opuesta al proceso de lectura. Estos modelos tenían una concepción pobre y simple sobre la acción de escribir, ya que pensaban que se trataba de un proceso sencillo en el que solo había que codificar la información en un código gráfico. Esta acción es justamente contraria a la decodificación a la que los signos gráficos se someten en el proceso de lectura. Por lo tanto, podemos deducir que los modelos de traducción consideraban la lectura como un proceso complejo y arduo ante el proceso de escritura.

Debido a las grandes diferencias existentes entre el proceso de escritura y el proceso de lectura, se llega a la convicción de que ambos procesos se estudian de forma independiente, sin que la lectura sea un factor predominante o influyente en el proceso de escritura (Read, 1981).

2.4.2. Modelos del producto según McCrimmon y Bhatnagar

Estos modelos explican el proceso de escritura apoyándose en el análisis del producto de un determinado texto y no en el proceso, es decir, el texto escrito se estudia desde una disciplina totalmente lingüística, dejando a un lado la dimensión cognitiva centrada en el proceso (McCrimmon, 1950; Bhatnagar, 1971).

2.4.3. Modelos de etapas según Gordon Rohman

El proceso de escritura es considerado por estos modelos como una secuencia lineal de etapas, que además de analizar el texto desde una perspectiva lingüística, es decir, centrada en el producto, tienen en cuenta la perspectiva cognitiva, es decir, se centran también en el proceso de composición.

El ejemplo más destacado de estos modelos de etapas es el modelo de Gordon Rohman (1965). Este fue uno de los primeros científicos interesados en estudiar la habilidad de la composición escrita como un procedimiento estructurado en tres etapas diferentes y de forma lineal. Este modelo tuvo un gran éxito en el ámbito de la enseñanza, ya que prestaba especial atención al mejoramiento de la expresión escrita de los alumnos.

En el modelo de G. Rohman, el proceso de producción del texto se divide en las siguientes etapas:

- a) **Pre-escribir:** Esta primera etapa incluye todo lo que el autor o escritor tiene en su mente desde que tiene la necesidad de escribir un texto hasta que tiene una idea o un pensamiento global acerca de lo que quiere expresar. En esta etapa el autor aún no escribe nada en papel, simplemente se encarga de producir su pensamiento mentalmente, organizar sus ideas sobre lo que desea escribir, etc. Por ello, esta etapa se caracteriza por ser intelectual e interna.
- b) **Escribir:** En esta etapa ya tiene lugar la redacción del escrito, es decir, el autor apunta las primeras palabras o ideas que le van aflorando en una hoja de papel. Con lo cual, en esta segunda etapa del proceso de producción del texto, ya tenemos un resultado visible, en otras palabras, el lenguaje por escrito.
- c) **Re-escribir:** Esta constituye la última de las etapas y, básicamente, podemos decir que es prácticamente igual que la etapa anterior, ya que en esta también está presente la redacción del escrito. Además de anotar las primeras ideas sobre papel, es en esta etapa y en la anterior en la que se corrige la última versión de lo ya escrito.

Resulta interesante apuntar que G. Rohman no establece ninguna diferencia ni tampoco separa las dos últimas etapas. Podemos deducir que esto es debido a que en ambas etapas el escritor ya coge papel y lápiz y comienza a redactar las ideas sobre las que va a escribir un determinado texto, mientras que en la primera etapa (pre-escribir) solo se limita a pensar, organizar ideas, etc.

Una vez que hemos explicado las tres etapas en las que se divide el proceso de producción del texto, resulta interesante añadir que para G. Rohman, la primera etapa es la más ignorada o desconocida de todas, pero al mismo tiempo es una de las esenciales y que mayor relevancia tiene en el proceso de composición de un texto.

Según G. Rohman (1965), producir un buen escrito dependerá del propio escritor, ya que si este es capaz de generar un tópico por sí mismo, obtendrá como resultado un buen escrito; si por el contrario, el escritor no sabe elaborar por sí mismo un tema o bien se dedica a reproducir las ideas de los demás, es poco probable que pueda generar un buen escrito. Por ello, dependiendo del tipo de descubrimiento en la primera etapa, desembocará en el éxito o no de la expresión escrita:

“Hay que distinguir el *pensamiento* de la escritura. El pensamiento precede siempre a la escritura en términos de causa y efecto. El buen pensamiento puede producir buenos escritos y, al revés, no puede existir un buen escrito sin buenos pensamientos. El buen pensamiento no siempre desemboca en buenos escritos, pero el mal pensamiento nunca puede dar como resultado buenos escritos”. (G. Rohman, 1965, citado en Cassany, 2007, p. 141)

Resulta relevante señalar que este modelo de etapas ha recibido críticas por parte de algunos autores como Flower y Hayes (1981), que consideran que el modelo de etapas de G. Rohman, no detalla suficientemente los procesos mentales que el individuo activa cuando tiene la necesidad de desarrollar un escrito y tampoco aclara o describe detalladamente, según estos autores, las etapas en las que el escritor comienza a plasmar sus ideas sobre papel. Otro de los motivos por los que Flower y Hayes (1981) critican este modelo es porque ellos no están de acuerdo en afirmar que el proceso de escritura sea un procedimiento lineal, ya que estos consideran la recursividad y la flexibilidad de las distintas etapas que intervienen en el proceso de composición como una característica predominante en la escritura.

Por otro lado, cabe destacar que a partir del modelo de etapas de G. Rohman (1965), aparecieron otros paradigmas derivados de este modelo. Uno de ellos es el

establecido por Smith (1981a), quien coincide con G. Rohman en reiterar que el proceso de escritura se divide en tres episodios o etapas.

En el modelo de etapas de Smith, el proceso de escritura, como hemos aclarado anteriormente, se divide en tres etapas también. Sin embargo, cada una de ellas recibe una denominación distinta a la del modelo de G. Rohman. A continuación, exponemos el modelo de etapas de Smith (1981a):

- a) **Pre-escritura:** En esta primera etapa tiene lugar la preparación del escritor para lo que se dispone a escribir. Esta preparación puede tener distintos fines; puede servir para la escritura de un borrador, para escribir una palabra, frase o incluso un texto completo.
- b) **Escritura:** Es la etapa en donde las palabras afloran y están dotadas de significado, siendo estas el producto final del proceso de escritura.
- c) **Re-escritura:** Finalmente, en esta etapa, el escritor se encarga de rectificar lo que ha escrito y lo hace legible, aportando sus propias respuestas al texto. Dentro de esta etapa se distinguen dos factores: la revisión y la edición. Por un lado, en la revisión el escritor tiene la tarea de realizar las modificaciones que resulten necesarias, cambiar por completo o parcialmente el texto, en función de las ideas y su organización, o incluso reelaborar el texto. Esta revisión es tarea únicamente del escritor. Por otro lado, en la edición, el escritor se centra solo en los aspectos formales de la escritura y en contraste con la revisión, la edición puede ser realizada por otra persona que no sea el escritor.

Según Smith, estos episodios se encuentran en continua interacción, por lo que no pueden separarse durante el proceso de escritura.

2.4.4. Modelos cognitivos

Estos modelos surgen como consecuencia de la insatisfacción producida por la insuficiente capacidad explicativa y por las hipótesis enormemente sencillas de los modelos de traducción y de etapas. Podemos señalar algunos de los hechos que han

posibilitado significativamente la aparición de los modelos del proceso de escritura de orientación cognitiva.

En primer lugar, diferencias entre la comunicación oral y escrita (Green y Morgan, 1981). Es un hecho que permite la escritura de prosa expositiva coherente. Otro hecho se centra en el campo de la psicología, cuyas investigaciones sobre la escritura han ocupado un lugar poco significativo. Esto se debe a que las investigaciones que han sido realizadas poseen escasa calidad y precisión, si las comparamos con las investigaciones en el ámbito de la lectura (Horowitz, 1984). Esto ha originado la necesidad de eliminar las diferencias entre la escritura y la lectura y en muchos casos las investigaciones psicológicas sobre la lectura han actuado como el propulsor de desarrollo de la psicología de la escritura.

Otro hecho significativo sobre la aparición de los modelos cognitivos ha sido el desarrollo de la ciencia cognitiva. En esta ciencia se incluyen las disciplinas de la psicología cognitiva, la inteligencia artificial y la lingüística. Esta ciencia ha comenzado a proporcionar los medios teóricos imprescindibles para la construcción de las teorías formales de los procesos de cognición humana y de las herramientas útiles para la elaboración de una teoría de los procesos de escritura (Collins y Gentner, 1980). A la ciencia cognitiva se le suma el proceso de la escritura con el fin de crear una ciencia que reúna la cognición y la comunicación, es decir, la escritura depende de las destrezas cognitivas y comunicativas sin las cuales no puede ser estudiada (Beaugrande, 1980; Bruce, Collins, Rubin y Gentner, 1978).

De igual modo, otro hecho importante ha sido el auge que han tenido las investigaciones acerca de la lingüística, concretamente en el lenguaje escrito. Estas investigaciones se han centrado en las características del lenguaje escrito, como las formas, propósitos, pero sobre todo, han dedicado especial importancia a los usos y procesos del lenguaje escrito.

En definitiva, podemos decir que los modelos cognitivos del proceso de escritura pretenden construir un sistema abstracto que caracterice los procesos mentales y mecanismos que se dan en el mismo (Matsushashi, 1982). Por lo tanto, un modelo cognitivo de la escritura debe explicar el proceso de producción de un texto y las influencias que ha tenido el texto durante su producción, como la motivación prestada,

el propósito, las ideas previas del escritor, eficacia, estrategias utilizadas, el tiempo empleado correctamente, etc.

Entre los modelos cognitivos podemos destacar el modelo de comunicación oral y escrita de Green y Morgan, (1981); el modelo de la teoría de los procesos de escritura desarrollado por Collins y Gentner, (1980); o el modelo de destrezas cognitivas y comunicativas de la escritura desarrollado por Beaugrande, (1980). Cfr. Bruce, Collins, Rubin y Gentner, (1978); Flower y Hayes, (1980); Gregg y Steinberg, (1980). Pero sin duda, de entre estos modelos cognitivos, el de Flower y Hayes (1979, 1980, 1981 a y 1981 b) y el modelo de Scardamalia y Bereiter (1992), han sido los modelos que mayor éxito y difusión han tenido en el plano de las investigaciones y de las prácticas sobre el proceso de escritura. Analizaremos estos dos modelos en detalle en los apartados siguientes.

2.4.4.1. Introducción al modelo de Flower y Hayes

Linda Flower y John R. Hayes (1980; 1981) apuestan por los modelos en los que están presentes los procesos cognitivos que intervienen en el proceso de composición de un texto. Estos autores crean un modelo teórico muy claro que describe tanto las estrategias utilizadas durante el acto de composición como los mecanismos mentales que el escritor pone en funcionamiento cuando se dispone a expresarse por escrito. Este modelo resulta ser uno de los más completos del proceso de composición.

Una de las características de este modelo es que está compuesto por diferentes procesos y subprocesos cognitivos elementales, los cuales se disponen jerárquicamente y están regidos por reglas concretas de funcionamiento. Un aspecto importante a destacar es que estos procesos no conforman etapas unitarias y fijas del proceso de composición, ni tampoco ocurren secuencialmente. Otra de las características de esta teoría es el modelo recursivo y la relación existente entre aprendizaje, creatividad y procesos de composición.

a) Vías para analizar la composición escrita:

La mejor vía para el análisis de la composición escrita es la observación justo en el momento en el que se está llevando a cabo el proceso, es decir, se trata de observar a

los escritores escribiendo textos. Pero esta forma de analizar la composición escrita cuenta con un inconveniente. Se trata de que una parte del proceso de composición posee una función cognitiva que se desarrolla en el cerebro del escritor y, por ello, esta vía de observación resulta compleja de analizar. Debido a este impedimento, autores como Freedman (1983) y Williams Griffin (1982) han desarrollado varios métodos desde la perspectiva de la psicología cognitiva para hacer posible el análisis de la composición escrita a través de la observación. Algunos de estos métodos son: entrevistar a los escritores previamente y posteriormente al proceso de escritura, grabarlos en clase mientras trabajan en dicho proceso, comparar borradores entre unos escritores y otros, etc.

Dos de estos métodos son el análisis introspectivo y el análisis protocolario. Flower y Hayes se inclinan por este último, ya que según estos autores, este tipo de análisis es más completo y objetivo para analizar el proceso de producción de un determinado texto.

b) Descripción del análisis protocolario de Flower y Hayes:

Este tipo de análisis consiste en que los escritores cuentan en voz alta lo que están haciendo durante el proceso de producción del texto. Además, se les pide que redacten un texto y que durante la redacción vayan contando todo lo que están haciendo sin tener que esperar hasta el final del proceso para contar qué han hecho y cómo lo han hecho. Por lo tanto, a través de este análisis se consigue un proceso de composición bastante íntegro con detalles muy significativos, como por ejemplo: las dudas que les surgen, los errores que pueden cometer, frases incompletas, etc.

Una vez que se ha grabado todo lo que han dicho los escritores, se transcribe para analizar los contenidos. Como conclusión de este análisis protocolario, podemos añadir que al conjunto de las transcripciones, borradores y texto producido recibe la denominación de **protocolo**.

2.4.4.2. Modelo de Flower y Hayes

El modelo de Flower y Hayes (1981) se presenta estructurado en tres grandes niveles: la situación de comunicación, la memoria a largo plazo del escritor y los procesos de escritura; estos últimos se verán detalladamente en el apartado 2.5.

a) La situación de comunicación:

Este primer nivel comprende todos los elementos externos al escritor: la audiencia (receptor), el canal, objetivos, tema, problema de expresión escrita, etc. Al mismo tiempo, dentro de este nivel se distinguen dos componentes fundamentales: el problema retórico y el texto escrito.

El problema retórico:

Es considerado como el elemento de mayor relevancia al comienzo del proceso de composición. Este conforma el conjunto de circunstancias que propician la necesidad de producir un escrito. Este escrito final es la respuesta que atribuimos a este problema. El problema retórico está constituido por todos los factores de la situación comunicativa, estos son: audiencia (receptor), el papel que desempeña tanto el emisor como el receptor, el tema, el canal por el que circula el texto, el código e incluso los propósitos que se propone el escritor. El autor tiene la función de analizar las características de los elementos que forman el problema retórico. Por ejemplo, respecto a la audiencia, el autor deberá tener en cuenta la edad del lector, sus intereses, qué conocimientos tiene sobre el tema, etc. Es decir, analizando correctamente cada uno de los elementos se consigue la solución al problema retórico, en otras palabras, el texto.

Con relación al problema retórico, Flower y Hayes establecen diferencias notables entre escritores eficientes y deficientes. Según ellos, los escritores eficientes son aquellos que analizan adecuadamente todos los elementos que forman el problema retórico, es decir, son escritores que no encuentran dificultad para definir este problema. Mientras que los escritores deficientes son aquellos que no analizan correctamente los elementos del problema retórico y, que por consiguiente, tendrán dificultades para definirlo.

En definitiva, los problemas definidos correctamente serán resueltos. Por el contrario, si el escritor realiza una representación pobre del problema retórico se encontrará con dificultades a la hora de componer un texto y que este se ajuste a las características de la situación.

El texto escrito:

Una vez inmersos en el proceso de composición y en su respectivo avance, un nuevo elemento aparece en la situación comunicativa; se trata del propio texto que se va desarrollando. Además, son muy importantes las ideas o los conocimientos previos que se tengan, las palabras, la estructura elegida para el texto, etc. ya que condicionarán el resto del proceso de composición.

Por otro lado, Flower y Hayes aluden nuevamente a los escritores deficientes, en este caso hacen referencia a una de las características más destacadas de estos escritores. Estos prestan más importancia a aspectos como acabar frases que han empezado, revisar la ortografía, reelaborar párrafos, etc., es decir, prestan importancia a la redacción del texto. Sin embargo, no les dedican la importancia que realmente se merece a aspectos como la coherencia, el significado global del texto, la información suficiente, etc.

b) Memoria a largo plazo o MLP:

La memoria a largo plazo (MLP) se define, básicamente, como el lugar de almacenamiento de los conocimientos que el escritor posee sobre el contenido del texto, la audiencia e incluso sobre las estructuras textuales, es decir, sobre cómo organizar la información en un texto, tanto en forma como en contenido y sobre la representación de problemas. Además del cerebro del escritor como lugar de almacenamiento de la información, también existen otros espacios como son los manuales, los apuntes tomados por el mismo escritor, grabaciones en audio o en vídeo, etc.

Dos puntos importantes destacan sobre el funcionamiento que la memoria a largo plazo (MLP) tiene sobre el proceso de composición:

1. El escritor recurre a la MLP para buscar algún tipo de información sin la necesidad de recordar uno por uno todos los datos de esta, ya que a veces con solo recordar una palabra

o idea es suficiente para conseguir los conocimientos que el escritor necesita.

2. La MLP es de carácter estable y tiene estructura interna propia de la información. Si el autor pide alguna información, esta la obtendrá tal y como fue grabada. Además, debe renovarla en función de las características de la situación comunicativa con el fin de amoldar la información a las nuevas necesidades del texto, propósitos y audiencia.

Flower y Hayes, antes de explicar detenidamente el funcionamiento del modelo del proceso de composición, establecen algunas consideraciones agrupadas en cuatro puntos:

- a) Los procesos cognitivos de la composición se organizan jerárquicamente y se encuentran interrelacionados, ya que un proceso cualquiera puede unirse a otro en cualquier momento de la composición sin ningún tipo de problema. Dicho de otro modo, las unidades de un sistema jerárquico no intervienen de manera rígida, sino de manera simultánea. Por ejemplo, el proceso de evaluación no tiene lugar únicamente al finalizar la composición, sino que el escritor puede acudir al proceso anterior, es decir, el borrador para releer lo escrito, generar nuevas ideas, modificarlas para mejorar o ampliar el producto final, etc. De este modo, el proceso de evaluación se ha encadenado con el proceso de redacción. Flower y Hayes consideran los procesos mentales como instrumentos que el escritor utiliza para elaborar un texto.
- b) La composición se define como un proceso de pensamiento, el cual se encuentra guiado por una red de objetivos. Esta red de objetivos es desarrollada por el propio escritor. Los objetivos de esta red se encuentran relacionados entre sí.

Características de las redes de objetivos:

- Las redes no son creadas en una determinada etapa, más bien son desarrolladas durante todo el proceso de composición.
 - Los objetivos pueden tener distintas interpretaciones: formular el punto de llegada, describir el punto de partida, indicar un modo para conseguir un nuevo propósito o bien, evaluar.
 - El proceso de composición es dirigido por la red de objetivos y además, indica el ritmo con que avanza la producción del texto. Además, los escritores inician una búsqueda de objetivos superiores, que son los que aportan coherencia a la composición.
- c) Los propósitos del texto diseñados por el escritor compiten con los conocimientos (MLP) y con el texto. Estos elementos, en realidad, suponen restricciones para el autor a la hora de componer un escrito, ya que tiene que atender a las distintas necesidades que presenta la audiencia en general. Por ello, cuando el escritor se dispone a escribir un texto debe tomar una serie de decisiones que atiendan a las características de los lectores; por ejemplo, el escritor tiene que saber muy bien qué quiere transmitir y cómo transmitirlo, debe escoger un lenguaje que sea sencillo y legible para la mayoría de los lectores, así como el tipo de texto, es decir, el género, etc. Todos estos elementos entran en conflicto con el autor, ya que no es fácil componer un texto y que sus propósitos, conocimientos y tipo de texto atiendan a las necesidades y características de la audiencia. Por ello, la única opción que se baraja es aceptar los distintos elementos que impone la situación comunicativa.
- d) El proceso de composición significa aprender. Este hecho había sido afirmado por muchos investigadores, pero no había sido verificado. Flower y Hayes se apoyan en la idea de que analizando la

planificación que el escritor hace del texto y cómo va reelaborando los objetivos, los actos de aprendizaje pueden ser observados en acción. Estos autores también añaden que la creatividad y la imaginación son dos factores que están vinculados con estos actos. Según Flower y Hayes, el escritor plantea unos objetivos iniciales al comenzar el texto. En primer lugar, el escritor propone un objetivo para generar ideas, por ejemplo, ¿cómo puedo explicar a un niño de ocho años qué es un periódico? Durante este subproceso, el escritor indaga en sus conocimientos sobre el tema y genera un conjunto de ideas relacionadas con lo que piensa escribir. El siguiente paso que realiza el escritor es volver al objetivo planteado al principio y a partir de ese primer objetivo, replantea todas las ideas generadas. En este paso la escritura adquiere un papel más importante y de mayor peso, ya que pueden aparecer nuevos conceptos e incluso pensamientos de mayor complejidad que los generados anteriormente: en el ejemplo anterior, el concepto *periódico* puede ser definido de forma más completa como *medio de comunicación*, es decir, a partir de la primera idea elabora la nueva y más compleja.

Por otro lado, Flower y Hayes consideran la creatividad del autor como punto principal para explorar un determinado tema, desarrollarlo y poder construir nuevos conceptos que regeneran los primeros. Sin embargo, estos autores constatan que la creatividad no es la solución a un problema, sino más bien es el descubrimiento de uno nuevo. Por ejemplo, cómo remediar una enfermedad (solución a un problema), la existencia de un virus (descubrimiento de un nuevo problema).

“Esencialmente, el escritor aprende mediante el acto de planificación y sus objetivos son el puente creativo entre la exploración (del tema) y la prosa que escribirá.” (Flower y Hayes, 1981, citado en Cassany, 2005, p. 187).

Finalmente, el escritor se replantea los objetivos constantemente, analiza lo que ha hecho y vuelve a indagar en el tema, es decir, el escritor está en una constante renovación de problemas.

En resumen, los cuatro puntos tratados anteriormente destacan los aspectos de mayor importancia sobre el funcionamiento del modelo cognitivo presentado por Flower y Hayes. Se trata de una teoría que explica tanto los procesos conscientes como subconscientes que el escritor utiliza para la composición del texto. Se caracteriza por el hecho de que es el escritor quien se encarga de controlar la operación y de establecer unos objetivos y contenidos diseñados por él mismo.

2.4.4.3. Modelo de Scardamalia y Bereiter

Marlene Scardamalia y Carl Bereiter (1992) presentan dos modelos de escritura; por un lado, el modelo utilizado por los escritores novatos que estos autores calificaron como *decir el conocimiento*, y por otro lado, el modelo utilizado por los escritores expertos, llamado *transformar el conocimiento*.

a) Primer modelo: *Decir el conocimiento*

Este primer modelo explica cómo generar el contenido de un determinado texto, a partir de un tema y un género conocido. De otro modo, este primer modelo también puede ser definido como la capacidad que tiene el escritor para acceder a su memoria y recuperar lo que sabe sobre un tema para a continuación expresarlo por escrito en papel.

En este modelo el texto se genera siguiendo unos pasos. En primer lugar, el escritor realiza una representación de lo que se le ha pedido que escriba. Una vez realizada esta representación, el escritor deberá situar los identificadores del tema y del género. Para ello, el escritor inexperto recurre a los conocimientos que tiene almacenados en su memoria. Pongamos el ejemplo de que al escritor se le ha pedido que escriba sobre el siguiente tópico: *¿deberían mujeres y hombres cobrar el mismo sueldo por desempeñar el mismo empleo?* En este caso los identificadores del tópico serían: sueldo e igualdad.

Estos identificadores facilitan la búsqueda de conceptos asociados en la memoria del escritor. No obstante, estos identificadores no avalan que toda la información obtenida sea coherente. Por ello, el texto elaborado a través de este proceso libra al escritor de asumir un control que siga una línea de coherencia.

Respecto a los identificadores del género, destacar que funcionan de igual modo que los identificadores del tópico. Su tarea lleva a cabo estimulaciones, las cuales trabajan conjuntamente con las estimulaciones de la memoria tónica. De este modo, se consigue aumentar la posibilidad de que se produzca un contenido adecuado. Por ejemplo, la estimación-tónica unida a la estimación-género, pueden activar el contenido y convertir la pregunta del texto a la siguiente frase: *creo que tanto hombres como mujeres deberían cobrar el mismo sueldo por desempeñar el mismo empleo.*

En resumen, en este modelo únicamente se representa aquello que está formado en el cerebro del autor, ya que su sistema es pobre en recursos, lo que dificulta expresar los intereses en el proceso de composición.

b) Segundo modelo: *Transformar el conocimiento*

Como bien decíamos anteriormente, este modelo es utilizado por los escritores expertos. Antes de describir en qué consiste, es necesario señalar un aspecto importante; este modelo no se encuentra por completo desligado del anterior, sino que más bien, este segundo contiene al anterior como un subproceso.

Respecto al funcionamiento de este modelo, consiste básicamente en ir escribiendo al mismo tiempo en el que las ideas, creencias o hipótesis van aflorando en el cerebro del escritor. En este modelo los escritores expertos consideran al lector, es decir, lo tienen en cuenta y se cuestionan qué quieren conseguir con el texto para así, poder explorar los conocimientos sobre el tema y adecuarlo a las necesidades de la audiencia.

Por ello, quien sigue el modelo de *transformar el conocimiento* podrá realizar las modificaciones necesarias sobre un determinado tema, ya que además de centrar su atención en el tema, también se preocupa por adaptarlo a las necesidades de la audiencia.

En definitiva, estos autores pretenden que los alumnos y alumnas, en el proceso de composición textual, sean capaces de crear representaciones mentales incluyendo objetivos e intenciones de la producción textual o lo que es lo mismo, desarrollar estrategias que les ayuden a construir estructuras cognitivas.

2.5. Los procesos de escritura según Flower y Hayes

Los procesos de escritura se componen de tres subprocesos mentales, estos son: planificar, redactar y examinar. Además, estos tres procesos son dirigidos y controlados por un elemento llamado *monitor*, que decide el momento en el que actúa uno y otro.

a) Planificar/planificación:

El proceso de planificación se centra en que los estudiantes construyen una representación mental del texto que se disponen a escribir. Esta representación es de naturaleza abstracta, pero sin la necesidad de elaborar esquemas completos, ya que en algunas ocasiones con solo recordar una palabra o idea es suficiente para desencadenar un listado completo de los conocimientos que se quieren abordar en el texto. Además, la representación mental no es únicamente verbal, puede tratarse de una imagen visual.

Por otra parte, el proceso de planificación también puede ser definido como el establecimiento de objetivos que serán los que guíen el proceso de composición.

Por otro lado, cabe decir que los estudiantes dedican más tiempo a esta actividad que a la hora de redactar, ya que tienen que elegir el tipo de texto, conseguir información, realizar un esquema previo, tomar notas y tienen que pensar todos los aspectos que van a tratar en el texto. Por lo tanto, la actividad de planificación es fundamental y previa a la redacción del texto en sí.

El proceso de planificación incorpora, al mismo tiempo, tres subprocesos:

1. **Generar ideas:** este subproceso se encarga de la búsqueda de los conocimientos que el escritor tiene almacenados en su memoria a largo plazo. Unas veces, la información de la MLP es extraída tal y como fue grabada, pero otras en cambio, son solo ideas sueltas.

2. **Organizar ideas:** este subproceso estructura la información o los conocimientos en función de las necesidades de la situación comunicativa. Si la información ha sido obtenida de una manera confusa, este subproceso entra en acción, ordenándola y organizándola en una estructura global. Sin embargo, cuando la información se presenta de forma ordenada y clara, este subproceso adecua su estructura y la modifica adaptándola a los nuevos objetivos del texto.

Igualmente, este subproceso ejerce un papel significativo en la creación de nuevas ideas, ya que se encarga de agrupar las ideas o informaciones en base a unos determinados criterios, de completar huecos y de construir nuevos términos. Además, este subproceso se encarga de desarrollar y elaborar las características del texto escrito, así como de la coherencia textual.

3. **Formular objetivos:** este constituye el último de los subprocesos, pero no por ello posee menos importancia. Se encarga de establecer unos objetivos que guiarán el proceso de composición. Flower y Hayes diferencian dos tipos de objetivos o planes: los procesuales o también denominados de procedimiento, que explican el modo en el que el escritor ejecutará el proceso, y los planes de contenido que se encargan de transformar las ideas en texto escrito.

Este subproceso es caracterizado por la libertad que tiene el escritor para plantear estos objetivos, los cuales serán los que guíen el proceso de composición.

Al igual que los demás elementos del proceso, los objetivos también deben ser generados, desarrollados y revisados. Pero este hecho, en algunos casos, le

permite al escritor “acomodarse”, ya que tiene los objetivos grabados en la memoria a largo plazo y no se molesta en retocarlos, sino que se sirve de objetivos que ya han sido memorizados para redactar una carta, por ejemplo.

b) Redactar/textualizar:

El proceso de textualización consiste en que el escritor transforma los contenidos en lenguaje escrito para que sea inteligible y comprensible para el lector. Dicho de otro modo, este proceso se encarga de transformar las representaciones que el escritor tiene en su mente en lenguaje escrito siguiendo una secuencia lineal.

El proceso de planificación, descrito anteriormente, influye a la hora de crear y organizar la redacción del texto, que puede aparecer de distintas maneras: puede contener gráficos, imágenes o sensaciones.

c) Examinar:

Este proceso tiene como objetivo principal releer todo lo que se ha escrito, tanto las ideas como objetivos, bien para mejorar lo que se ha escrito o bien para aportar nuevas ideas que hayan surgido tras leer de nuevo el texto. Además, este proceso puede tener la finalidad de evaluar o revisar el texto producido.

Resulta importante aclarar la diferencia entre revisión y evaluación. Por un lado, en la evaluación el autor o escritor comprueba lo que ha hecho, verifica si el texto ha alcanzado los objetivos propuestos, se asegura que el texto haya respondido ante las necesidades de la audiencia, etc. Y por otro lado, en la revisión el autor o escritor realiza modificaciones del texto escrito para mejorarlo, estudia el contenido más detalladamente corrigiendo los errores que se haya cometido al producir el texto, etc.

Así como se ha aclarado la diferencia entre evaluación y revisión también es importante aclarar la relación que ambos procesos tienen. Ambos pueden interrumpir los procesos anteriores a ellos y ocurrir en cualquier momento durante la composición del texto.

Tras explicar cada uno de los procesos que componen el proceso de redacción, un mecanismo denominado monitor interviene en estos.

d) Monitor:

La principal función del monitor se basa en controlar y dirigir la intervención de los procesos y subprocesos anteriores durante el proceso de redacción. Por ejemplo, el monitor indica el tiempo que debe tomarse el escritor para generar ideas y determina cuándo es el momento de comenzar el proceso de redacción o por el contrario, puede determinar cuándo finaliza un proceso u otro, así como, intervenir para realizar una revisión, formular nuevos objetivos, etc. Todas estas acciones implican, por parte del escritor, una buena capacidad metacognitiva.

La existencia de escritores cuyos procesos de composición pueden ser muy diferentes, se debe a que, según Flower y Hayes, los criterios que determinan los cambios son dependientes de los objetivos del autor y sus hábitos, además del estilo propio de composición.

Finalmente, hay que señalar uno de los problemas que presenta el escritor durante el proceso de composición: si el escritor no ha desarrollado hábitos sobre dicho proceso, tendrá problemas para utilizar algunos de los procesos o subprocesos con normalidad. Pongamos un ejemplo: un niño puede haber adquirido un buen proceso para generar ideas, pero si no tiene un monitor que le indique cuándo actuar y cuándo no, este escritor funcionará, muy probablemente, por debajo de sus posibilidades.

2.6. Dificultades en el proceso de escritura

La escritura es conocida como una actividad cognitiva de gran complejidad que involucra las diversas habilidades del escritor, además de la implicación de los distintos subprocesos como es la situación comunicativa, la memoria a largo plazo, la motivación, etc. Esto resulta difícil de abordar a niños y niñas de Educación Primaria, ya que limitan la actividad de escribir a hacer listas, tomar apuntes, hacer esquemas, etc. Sin embargo, el proceso de escritura va mas allá de estas acciones, lo que significa para muchos alumnos que la escritura suponga una actividad compleja de desarrollar (Mackie y Dockrell, 2004; Berzukikh, 2005; Leikin, Share y Schwartz, 2005; Pavrin,

2006). No obstante, debido a la multitud de factores implicados en el proceso de escritura, no todos los alumnos presentan dificultades en todos los ámbitos. Un ejemplo de ello puede ser: un alumno sabe perfectamente qué es lo que tiene que hacer, pero no puede o no sabe ponerlo en funcionamiento. Por tanto, la dificultad radica en la motivación y no en el conocimiento.

Saber escribir es una de las principales habilidades que el escritor debe saber poner en funcionamiento. Sin embargo, esta acción fundamental constituye una de las muchas dificultades que presenta el escritor, así como la dificultad de llevar a cabo diferentes habilidades básicas y la capacidad de coordinar diversos procesos, los cuales son tanto simultáneos como recursivos (Englert y otros, 1991).

A continuación, presentamos tres aspectos que caracterizan la importancia de las dificultades en el aprendizaje de la escritura, según Kulberg, 1993; citados por Salvador, 2000):

- a) Las dificultades perjudican a muchas personas;
- b) Las dificultades en la escritura difieren de otras dificultades en el aprendizaje;
- c) El tipo de disfunción y la etapa educativa determinan su importancia;
- d) Coeficiente intelectual verbal o manipulativo por encima de setenta;
- e) Dos años de retraso escritor si el alumno supera los ocho años de edad.

Además de estos factores, también existen otros que indican un retraso escritor en el alumno/a:

- a) Antecedentes familiares;
- b) Entorno en el que se desenvuelve el sujeto;
- c) Diversidad de dispedagogías;
- d) Aprendizaje obligado de la escritura.






2.7. Estrategias en el proceso de planificación. Estudiantes expertos y novatos

La enseñanza de la planificación no es una tarea muy usual en la escuela, y sin embargo, es muy importante al igual que necesaria debido a que la planificación del lenguaje escrito requiere una serie de estrategias que en el contexto oral no se dan. Este hecho lleva a que los alumnos en sus primeras etapas de escritura se dediquen a la transcripción del lenguaje oral sin prestar atención a las convecciones de la escritura. Uno de los aspectos que el alumno ignora es que el lector no posee la misma información que él y, por lo tanto, olvida incluir introducciones, aclaraciones, etc. (Camps y Dolz, 1996).

A pesar de su escasa enseñanza en las aulas, la planificación es una tarea que implica, por parte del autor, tomar decisiones sobre lo que va a redactar, decidir qué aspectos serán de mayor o menor relevancia, saber para qué se escribe, es decir, con qué finalidad se elabora la composición, a quién y cómo se dirige el texto y sobre todo, atender a las necesidades y características de la audiencia. Por consiguiente, se considera la planificación como el proceso de escritura que mayor complejidad cognitiva posee.

A continuación, se establece una distinción entre los estudiantes novatos y expertos en función de las estrategias utilizadas por estos durante el proceso de planificación. Es más, Hayes y Flower (1980) establecen que la principal diferencia entre estos tipos de escritores radica en el proceso de planificación, en este caso, las distintas estrategias utilizadas por los escritores expertos y novatos.

Por un lado, los escritores novatos presentan las siguientes estrategias durante el proceso de planificación (Martínez, 2010; Vieiro, 2007; Mata, 2000):

-  No diseñan borradores previos a la escritura, pero si lo hacen, estos no difieren apenas de la textualización;
-  Los alumnos novatos realizan una planificación escasa;
-  La planificación realizada ocupa un nivel concreto y no global;
-  Durante la planificación, se centran más en las estrategias para finalizar la tarea que por el contenido de la comunicación;
-  La planificación es superficial, seleccionando de su memoria a largo plazo (MLP) toda la información almacenada;

- ✚ No seleccionan la información cuidadosamente ni tampoco dedican importancia al nivel de las ideas;
- ✚ Consideran el proceso de planificación como una actividad de preguntas y respuestas;
- ✚ No tienen en cuenta su conocimiento previo para realizar un discurso, solo lo ajustan al contexto, es decir, al texto que han leído;
- ✚ El escritor inexperto cree que el lector posee sus mismos pensamientos o conocimientos;
- ✚ No atienden a la exigencia de la organización del texto ni tampoco a las necesidades del destinatario, es decir, el lector;
- ✚ Prestan especial preocupación a aspectos gramaticales y motores;
- ✚ En el proceso de planificación se incorpora una operación llamada **génesis de contenido**. Esta operación resulta compleja para los escritores poco hábiles, ya que les cuesta acceder al conocimiento que poseen;
- ✚ Este tipo de escritores prescinden de la heurística, cuya función es estudiar un problema. Un ejemplo de esto puede ser encontrar contenidos en la memoria para la composición escrita;
- ✚ Respecto a la organización mental del contenido, los inexpertos encuentran más dificultades que sus compañeros expertos para producir textos que correspondan a la estructura de cada tipología textual (Graham y Harris, 1992a citados por Salvador, 2000);
- ✚ No poseen estrategias retóricas, por lo que se dedican a elaborar una lista sencilla de conceptos;
- ✚ El tiempo dedicado a la actividad de pre-escritura no es suficiente. De este modo, no consiguen generar un buen contenido;
- ✚ Elaboran composiciones breves y de poca riqueza conceptual, ya que presentan dificultades para acceder a su conocimiento;
- ✚ Dedicar mayor importancia a los factores de producción que a los de proceso;
- ✚ Confían en la ayuda de sus compañeros más que en las suyas propias, para hacer frente a los problemas de la expresión escrita;

- ✚ El producto final obtenido es un listado cuya información posee escasa relación (Scardamalia y Bereiter, 1992, citado en Martínez, 2010, p. 41).

Por otro lado, los escritores expertos presentan las siguientes estrategias durante el proceso de planificación:

- ✚ Los alumnos expertos planifican antes de comenzar con la composición;
- ✚ Diseñan sus propios objetivos. Los objetivos de alto nivel se convierten en sub-objetivos;
- ✚ Establecen etapas de composición ya que realizan representaciones o esquemas que les ayudan a visualizar los elementos que van a intervenir en el proceso de composición (Bereiter, 1980, citado en Martínez, 2010, p. 41);
- ✚ Tienen la habilidad de saber distinguir la información relevante de la irrelevante, además de saber transmitir sus ideas sin dar lugar a confusión alguna por parte del lector;
- ✚ Elaboran composiciones de forma coherente;
- ✚ Los alumnos expertos tienen habilidades desarrolladas para la organización de las ideas y establecimiento de objetivos;
- ✚ Prestan especial importancia a aspectos que determinan la escritura (lector y objetivos) o la coherencia y estructura del texto para que el lector pueda comprender claramente la composición;
- ✚ Los alumnos expertos atienden a las necesidades de la audiencia, así como el tema que tiene que estar adaptado a los intereses del lector y a sus conocimientos;
- ✚ A diferencia de los alumnos novatos, los expertos poseen un buen conocimiento retórico.

Tabla 5.1. Vieiro Iglesias (2007, p. 106) Diferencias entre expertos y novatos en el proceso de planificación

Expertos	Novatos
Selectivos en la búsqueda de información de su MLP.	No son selectivos en la búsqueda de información, «vuelcan» de su memoria todos sus conocimientos previos.
Se concentran en la expresión del significado.	Se centran en aspectos de bajo nivel: CFG, puntuación...
Prestan atención a bloques amplios de su escrito para mantener la coherencia global.	Se fijan en palabras individuales y en las frases intentando mantener la coherencia local.
Revisión de contenido y estructura.	Revisión estética.
«Transforman el conocimiento».	«Dicen el conocimiento».
Organizan sus escritos con vínculos cohesivos referenciales, conjuntivos y léxicos.	Hacen listados de ideas.

2.8. Cómo se explican las dificultades: Análisis de las causas

Una vez descritas las dificultades que presentan los alumnos inexpertos en el proceso de composición, el siguiente paso es establecer cuáles son las causas que explican estas dificultades.

Un hecho bastante obvio es que las dificultades pueden abarcar mucha diversidad, por tanto sus causas son múltiples. Una de ellas radica en que pueden provenir del propio sujeto o del contexto social donde se produce el aprendizaje. En el caso de que la dificultad provenga del sujeto, su causa se explica por la incapacidad del niño para aprender, pero al mismo tiempo esta discapacidad puede estar vinculada a otras. Por ejemplo, las disfunciones físicas y sensoriales o las de tipo psicológico pueden perjudicar a las habilidades en la expresión escrita. Por otro lado, si la dificultad está asociada al contexto social del escritor, hay que incluir otros aspectos: exigencias sociales, el método de enseñanza, el ambiente familiar, el nivel socio-cultural, etc.

Las dificultades en la expresión escrita, además de estar relacionadas con factores sociales, físicos, sensoriales y psicológicos, también se relacionan con otros factores como son los lingüísticos y los no lingüísticos. Esto se puede dar por hecho, pero el caso es que resulta complejo de determinar su relación con habilidades no lingüísticas.

Por otro lado, en palabras de Salvador Mata (2000), los problemas surgidos durante el proceso de planificación en personas inexpertas pueden ser explicados por las siguientes causas:

- ✚ Carencia del conocimiento de la estructura textual. Es decir, tienen problemas para esquematizar los contenidos. Esto se debe a una ausencia de carácter metacognitivo en el entendimiento consciente de la estructura del texto;
- ✚ Interferencia de operaciones de bajo nivel. Es decir, la lentitud en la grafía influye sobre procesos cognitivos superiores, lo que termina en dificultades para estimular el conocimiento y así, mantener el pensamiento sobre el tema.

Como conclusión, para que todos los alumnos y alumnas sean competentes en la expresión escrita y presenten unas dificultades mínimas, cabe señalar los siguientes aspectos:

En primer lugar, se debe motivar a los estudiantes para que recuperen información y aprendan a tomar notas desde distintas fuentes. En segundo lugar, se considera fundamental el tipo de conocimiento que los estudiantes tienen acerca de un tema y finalmente, es aconsejable que los estudiantes redacten textos sobre temas cercanos a ellos que les produzca algún tipo de interés o motivación, así como practicar para diseñar sus propios objetivos para posteriormente ser evaluados por ellos mismos y comprobar que han alcanzado sus propósitos. Otro aspecto a tener en cuenta es que el escritor sea consciente de que la elaboración de sus escritos debe responder a las necesidades y características de la audiencia. Y por último, pero no por ello de menor importancia, es enseñarles a organizar un texto en función de la estructura coherente, lo que implica la elaboración y el análisis de un borrador previo.

3. OBJETIVOS

Con esta investigación perseguimos conocer las concepciones, opiniones y prácticas que tanto maestros como alumnos de 2º, 4º y 6º de Educación Primaria poseen sobre la planificación escrita. Los objetivos propuestos son los siguientes:

- ✚ Conocer cuál es la opinión del profesorado y del alumnado sobre la planificación escrita, así como saber el tiempo que a ella dedican;
- ✚ Determinar si los maestros y alumnos/as están o no de acuerdo con las cuestiones planteadas en las encuestas;
- ✚ Establecer relaciones entre las respuestas de los maestros y alumnos/as;
- ✚ Saber si consideran importante llevar a la práctica la planificación escrita, además de conocerla;
- ✚ Identificar de qué manera podrían mejorarse aquellos aspectos que no resulten tan positivos para nuestra investigación.

En cuanto al propósito de investigación debemos decir que se corresponde con un propósito exploratorio. Este tipo de propósito consiste en un acercamiento a la realidad que se quiere estudiar y, en este caso, así ha sido. Este tipo de estudio nos ha permitido descubrir si la planificación escrita en las aulas es conocida y practicada o, por el contrario, no.

4. METODOLOGÍA

A continuación presentaremos las características de la metodología de nuestra investigación con más detenimiento. Comenzaremos por la descripción del contexto del colegio, seguiremos con los objetivos y propósito de la investigación, continuaremos explicando el tipo de metodología al que corresponde nuestra investigación, más adelante detallaremos la población y muestra, seguidamente hablaremos sobre la técnica e instrumento de recogida de datos, y por último describiremos el procedimiento llevado a cabo para la recogida y análisis de los mismos.

4.1. Descripción del contexto del colegio

El centro escolar elegido para la realización de las encuestas para nuestra investigación es el CEIP Andrés Martínez de León. Este colegio se encuentra en la localidad de Coria del Río en la calle Manzanilla nº2 (Urb. Los Naranjos), en la provincia de Sevilla. El centro es público y de titularidad municipal, por lo que el ayuntamiento se ocupa de su mantenimiento. En cuanto al ámbito socio-económico que rodea al centro detallamos que pertenece a un nivel medio-alto.

4.2. Tipo de metodología

Podríamos decir que la metodología es la vía elegida para ofrecer respuestas a las preguntas planteadas de investigación. La metodología puede ser: cualitativa, cuantitativa o mixta. En este caso la metodología de nuestra investigación es de carácter mixto, ya que combina técnicas propias de una metodología cualitativa (creencias o concepciones) con técnicas de naturaleza cuantitativa (frecuencia de prácticas).

4.3. Muestra y población

En cuanto al tipo de muestra, hemos optado por una muestra intencional, pues este tipo de muestra se encarga de seleccionar a participantes que sean representativos para una investigación. De hecho, hemos seleccionado a nuestros participantes intencionadamente eligiendo solo a los últimos cursos de cada ciclo, es decir, 2º, 4º y 6º de Educación Primaria, puesto que pensamos que serían los más representativos para nuestra investigación.

La selección de la muestra se ha realizado en primer lugar, en base a la colaboración facilitada por parte de la directora del centro y en segundo lugar, por parte de los

docentes que trabajan en él, los cuales no tuvieron ningún inconveniente en ofrecerse para la realización de las encuestas. Estos docentes pertenecen a distintas provincias de Andalucía como son: Córdoba, Cádiz, Almería, Sevilla capital y uno de sus municipios, Coria del Río.

En cuanto al total de alumnos/as del colegio que seleccionamos para nuestra investigación nos centramos en dos cursos de 2º, dos cursos de 4º y un solo 6º. Respecto a 6º curso queremos aclarar que solo contamos con una clase, ya que el centro es prácticamente nuevo y, por tanto, solo disponen de una clase de este curso. Continuando con la selección de cursos, detallamos que cada uno de ellos cuenta con veinticinco alumnos/as por clase, excepto 6º que solo cuenta con diez. Concretamente se seleccionó una muestra aleatoria simple ($n=55$ alumnos), lo que supone el 50 % del total de población de los cursos seleccionados, que ascendía a 110 alumnos, con 24 (43,6%) y 31 (56,4%) mujeres. El resto de estudiantes no participaron en las encuestas debido a que la directora del centro requirió de autorizaciones paternas para poder llevar a cabo la investigación. Como consecuencia de ello muchos padres se opusieron a que sus hijos participaran. La distribución por cursos es la siguiente: 21 alumnos de 2º, 30 alumnos de 4º y 10 alumnos de 6º.

Respecto a la población de maestros, en nuestra investigación han participado 5 maestros, lo que supone el 17,24% del total del centro. Los maestros han sido seleccionados por impartir la asignatura de lengua castellana y literatura en los cursos seleccionados. Se trata de 2 maestros de 2º, 2 maestros de 4º y un maestro de 6º.

4.4. Técnica e instrumentos de recogida de datos

Las técnicas e instrumentos de recogida de datos son muy variados y debemos saber elegir bien cuál será la más conveniente para realizar nuestro trabajo de investigación. Por ello, decidimos que la técnica más idónea fuese la encuesta, cuyo instrumento de recogida de datos es el cuestionario.

Nuestro cuestionario consta de veinte ítems dirigidos a maestros y alumnos (Anexos 1 y 2). Estos están formulados con la misma estructura con el objetivo de poder contrastar sus respuestas posteriormente. Además, los ítems se encuentran divididos en tres dimensiones diferentes: hábitos, creencias y prácticas. La primera dimensión, hábitos, contiene dos ítems de preguntas abiertas para que tanto el profesorado como el

alumnado tengan la libertad de contestar lo que crean conveniente. La segunda dimensión comprende las creencias que poseen profesores y alumnos sobre la planificación textual. Esta dimensión está organizada en cinco ítems para responder en base a una escala Likert con valores del 1 al 5, donde 1 indica estar totalmente en desacuerdo, 2 muy en desacuerdo, 3 no sabe, 4 muy de acuerdo y 5 totalmente de acuerdo. Por último, nos encontramos con la dimensión que abarca las prácticas, más concretamente la frecuencia con la que los alumnos y maestros llevan a cabo en las clases prácticas de planificación. Esta dimensión está organizada en trece ítems para responder también en base a una escala Likert con valores del 1 al 5, en la que el valor 1 indica nunca, 2 casi nunca, 3 a veces, 4 casi siempre y 5 siempre.

Finalmente, indicar que la escala se suministró individualmente a los participantes en el estudio a través de Google Forms, no existiendo límite de tiempo para su cumplimentación.

4.5. Procedimiento

Una vez que se elaboró el instrumento y técnica de la investigación, se comenzó con el trabajo de campo.

En primer lugar, nos pusimos en contacto con la directora del colegio elegido para realizar la investigación. Unos días después de contactar con ella nos citó en su despacho para poder comentarle más detenidamente nuestro propósito y pedirle su colaboración en la medida de lo posible. La directora no negó su amable colaboración, pero nos puso la condición de que para poder pasar las encuestas a los alumnos/as estaba en la obligación de informar a los padres a través de autorizaciones. Por este motivo, la realización de los cuestionarios se llevó a cabo el miércoles 20 de Abril.

En primer lugar comenzamos con la clase de 2º curso, continuamos con 4º y finalmente concluimos con 6º. Tras la realización de los cuestionarios nos fijamos que solo el 50% del total de población de los cursos habían participado y el resto quedaba exento de la prueba. La causa de ello se debe a la entrega de autorizaciones a los padres, ya que muchos de ellos, por motivos desconocidos, se negaron a que sus hijos/as participaran. No obstante, la muestra obtenida ha sido bastante representativa, pues los resultados obtenidos han sido muy interesantes a pesar de su tamaño.

Concluida nuestra investigación en el colegio agradecemos a los participantes y, por supuesto, a la directora, la ayuda tan imprescindible que nos habían ofrecido, ya que sin su permiso no hubiésemos podido llevar a cabo nuestra investigación.

Finalmente comenzamos a trabajar con las encuestas, es decir, pasamos a la exposición e interpretación de los resultados obtenidos, finalizando con las conclusiones e implicaciones didácticas.

5. RESULTADOS

Exponemos a continuación los resultados obtenidos a través de las encuestas realizadas durante la investigación sobre el Proceso de Escritura centrado en la Planificación de la misma. Se exponen los resultados en dos tablas diferenciadas por cada ítem, según se refieran a alumnos (a) y a profesores (b).

5.1. Hábitos

Tabla 1a: ¿Con qué frecuencia escribes cada semana (redacciones, trabajos de clase, diarios, textos narrativos-cuentos, etc.)?

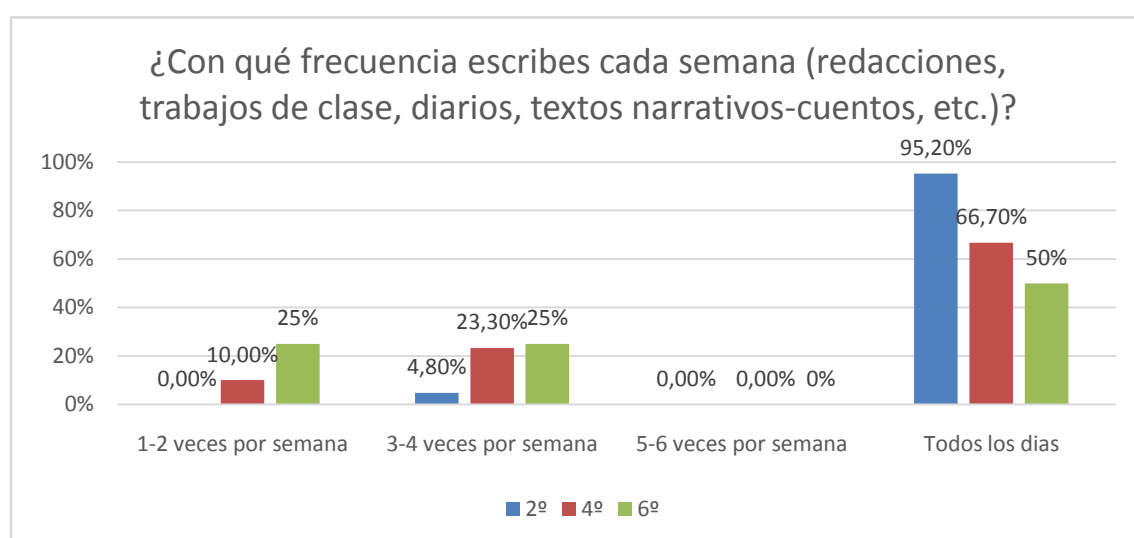


Tabla 1b: ¿Con qué frecuencia encargo trabajos escritos a mis alumnos? (redacciones, trabajos de clase, diarios, textos narrativos-cuentos, etc.) Profesores

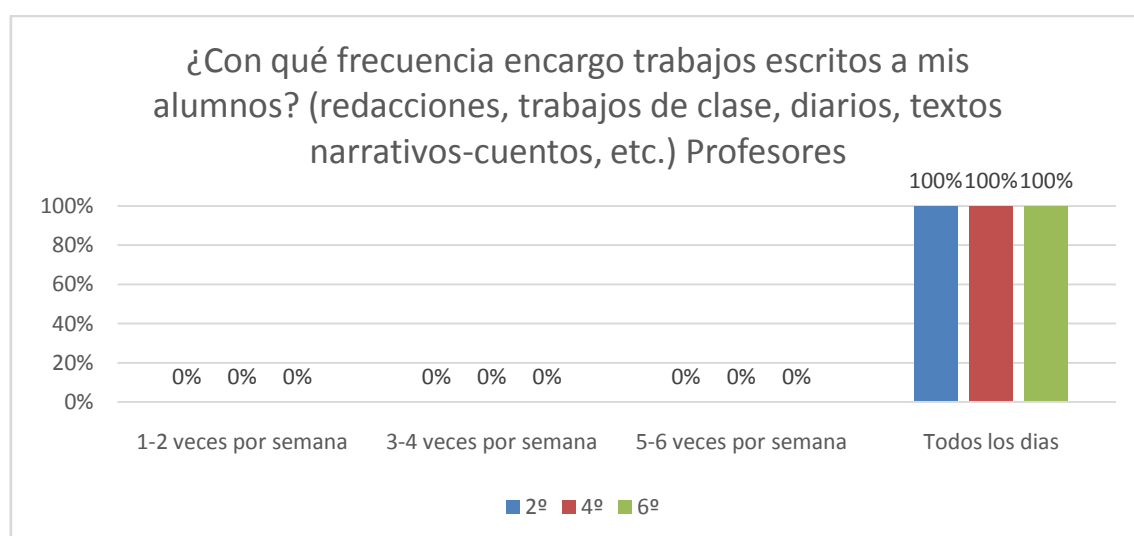
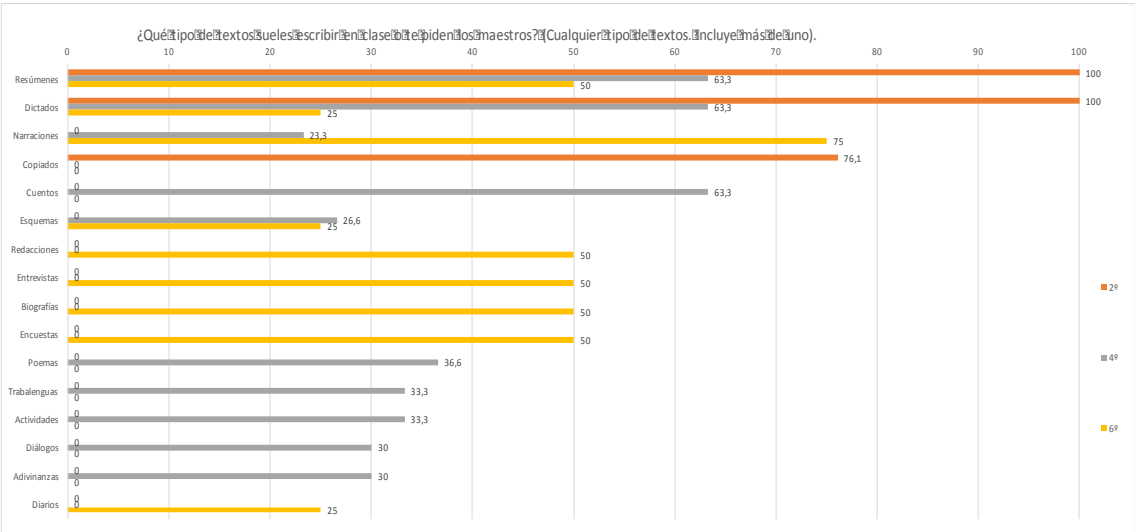


Tabla 2: ¿Qué tipo de textos sueles escribir en clase o te piden los maestros? (Cualquier tipo de textos. Incluye más de uno).



5.2. Creencias

Tabla 3a: Es importante dedicar tiempo para preparar lo que voy a escribir.

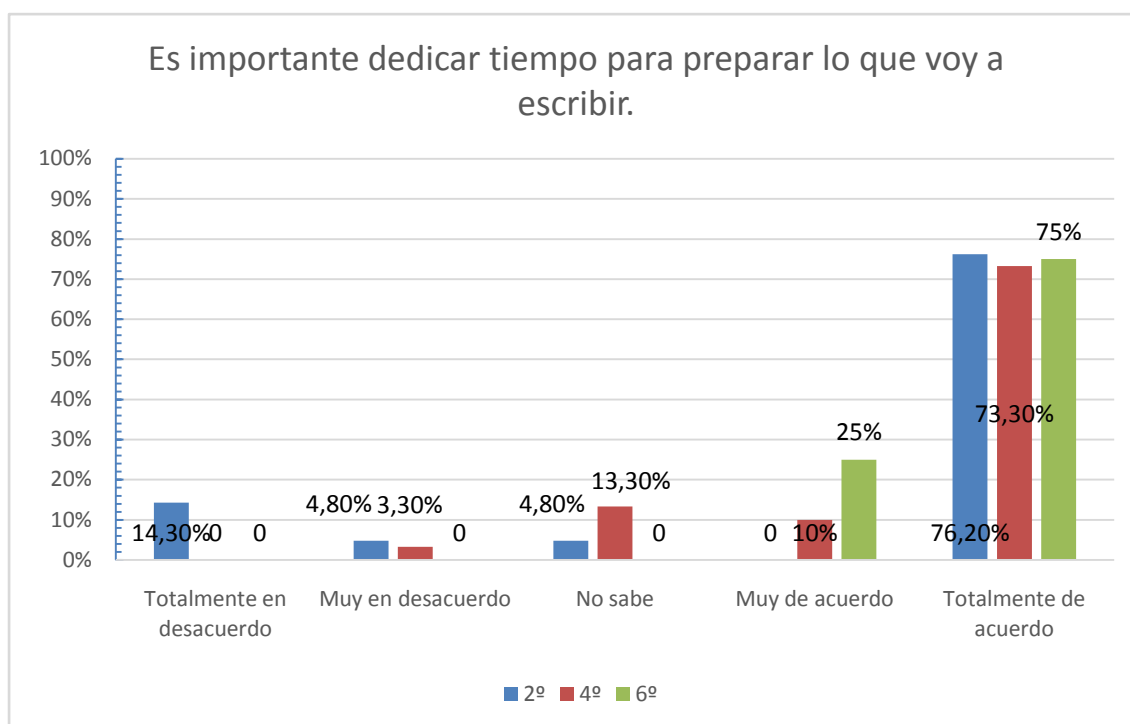


Tabla 3b: Es importante que el alumno conozca qué es la planificación textual. Profesores



Tabla 4a: Es útil tener claro los objetivos de la escritura.

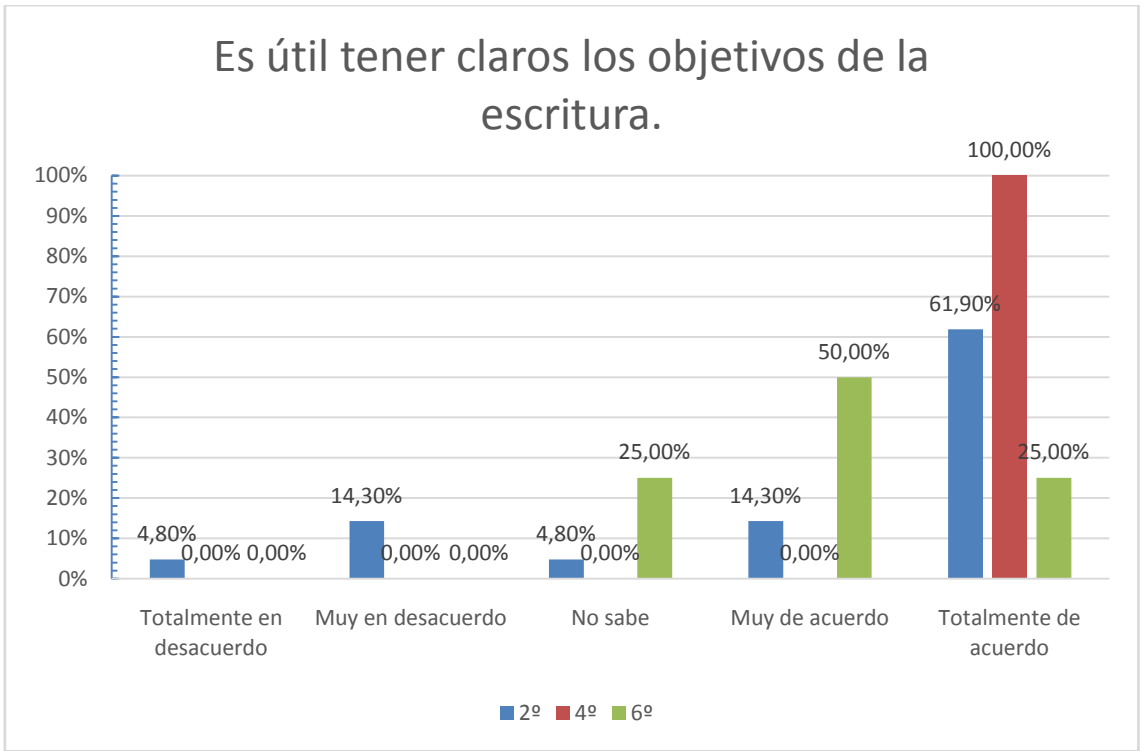


Tabla 4b: Es útil que el alumno tenga claro los objetivos de la escritura. Profesores

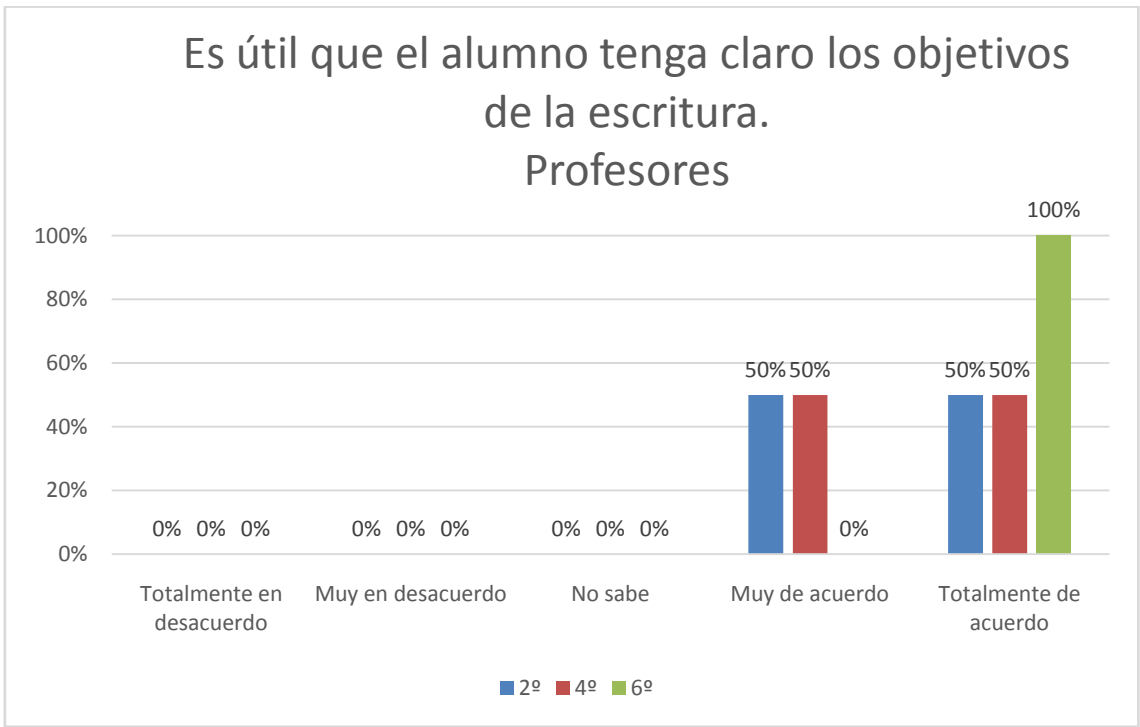


Tabla 5a: Es importante tener en cuenta quién va a leer lo que escribo.

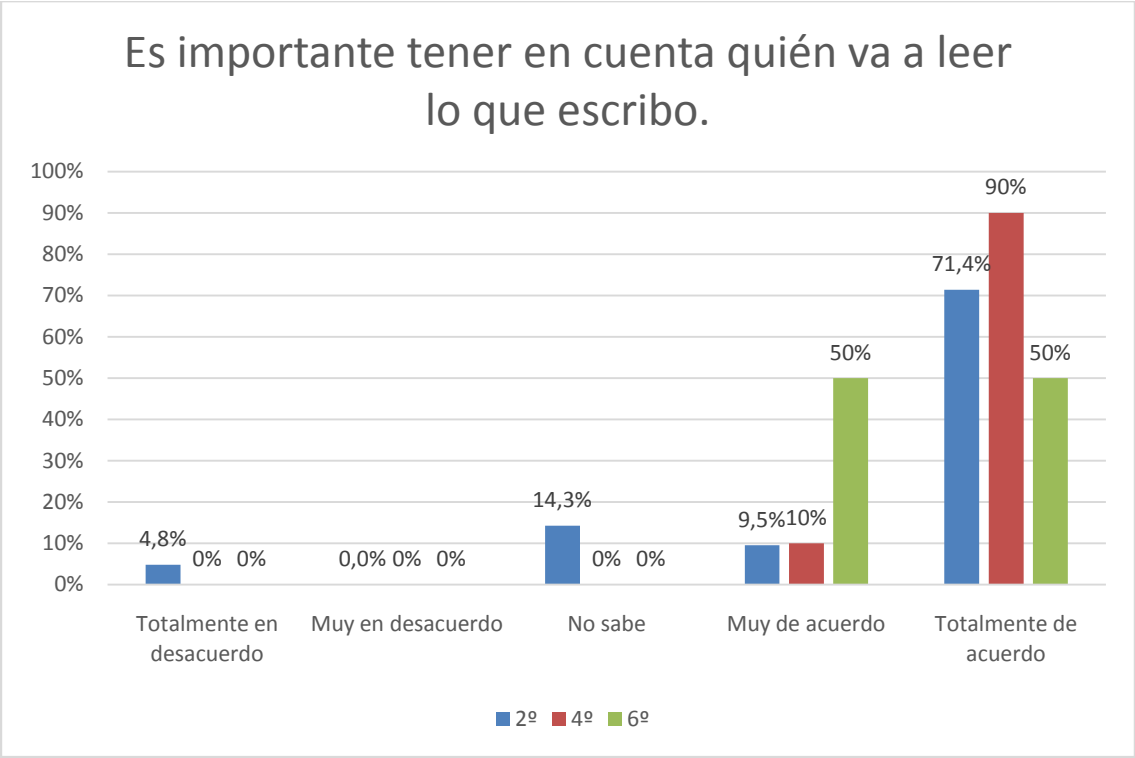


Tabla 5b: Es importante que el alumno tenga en cuenta quién va a leer su escrito.
Profesores

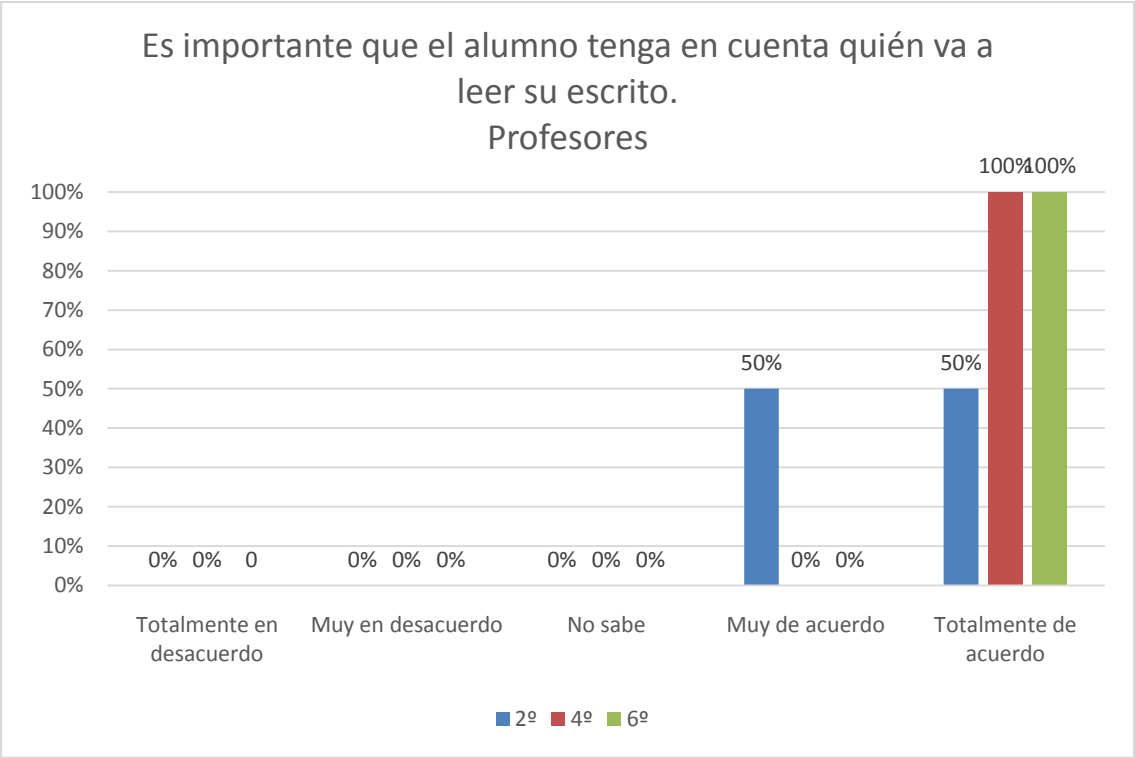


Tabla 6a: Es importante informarse sobre lo que voy a escribir.

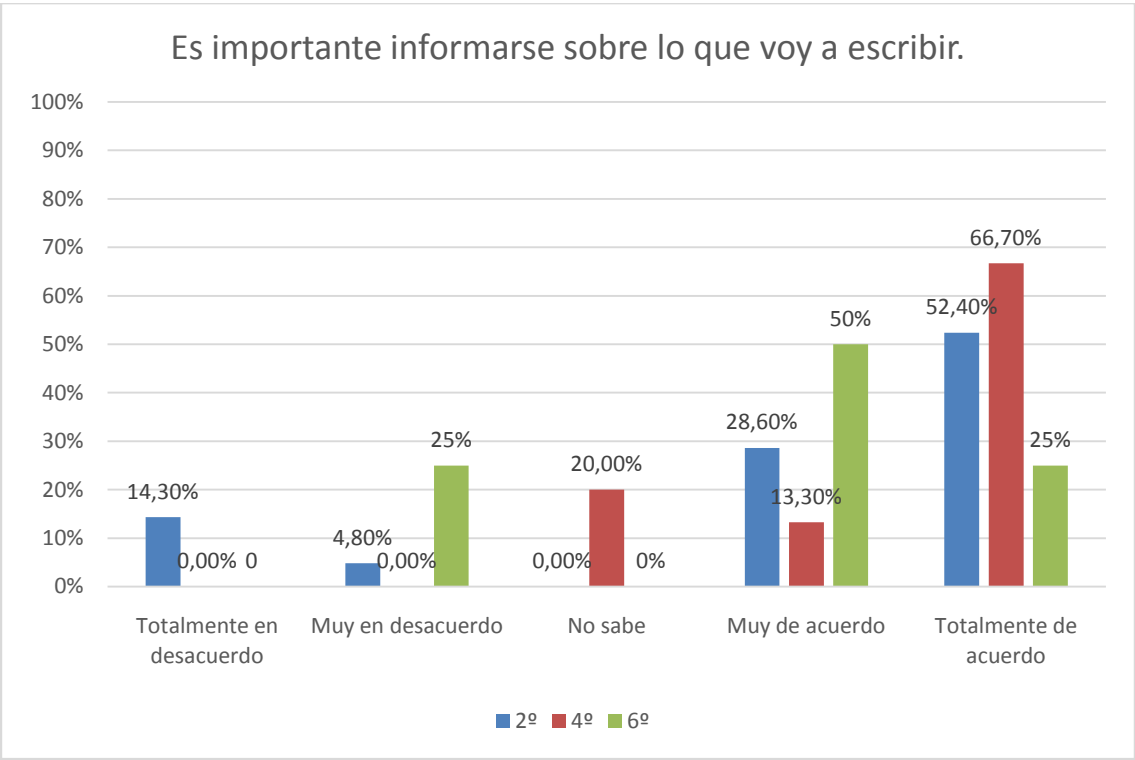


Tabla 6b: Es importante que el alumno se informe sobre lo que va a escribir. Profesores

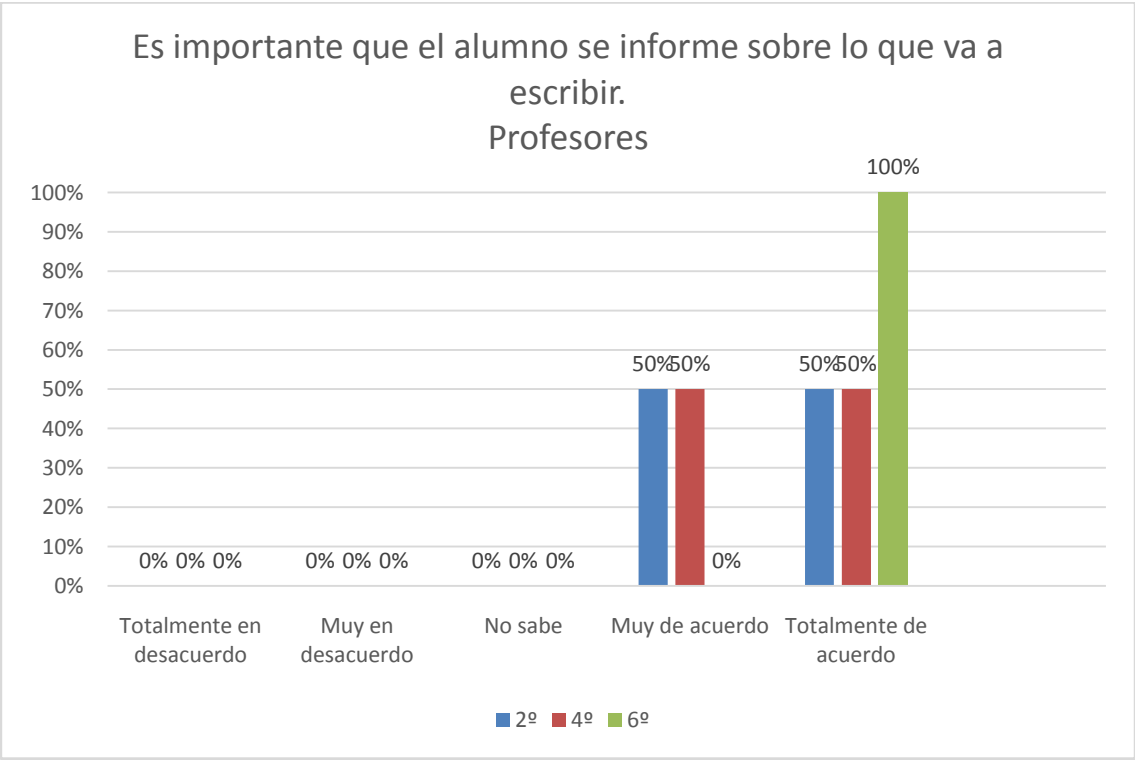


Tabla 7a: Es útil compartir con otros compañeros mis ideas sobre lo que voy a escribir.

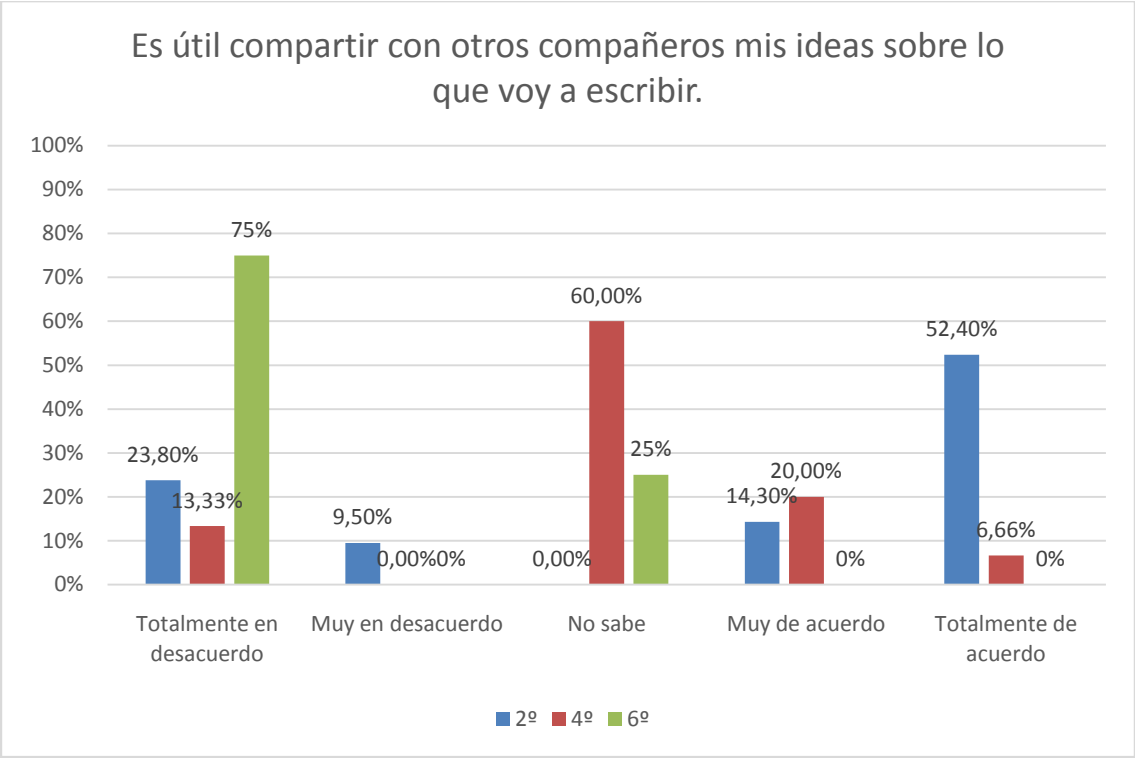
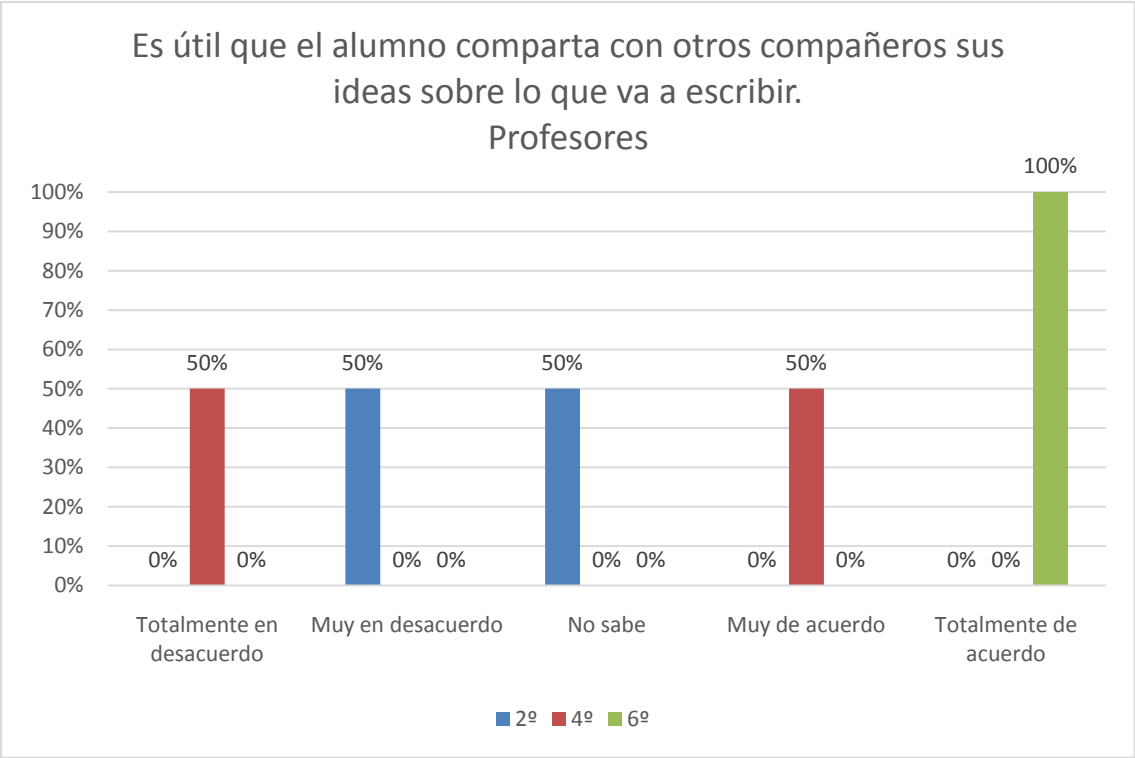


Tabla 7b: Es útil que el alumno comparta con otros compañeros sus ideas sobre lo que va a escribir. Profesores



5.3. Prácticas

Tabla 8a: Antes de empezar a escribir me imagino el texto final que voy a redactar.

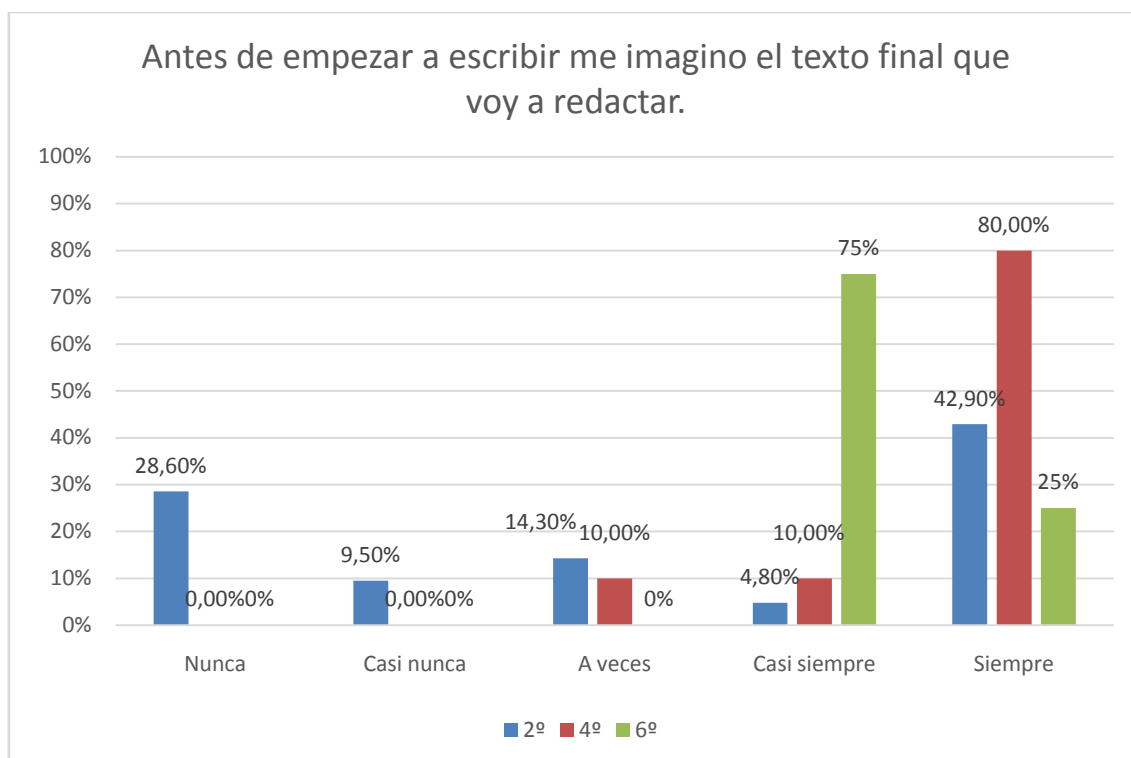


Tabla 8b: Antes de empezar a escribir, fomento que el alumno imagine el texto final que va a redactar. Profesores.

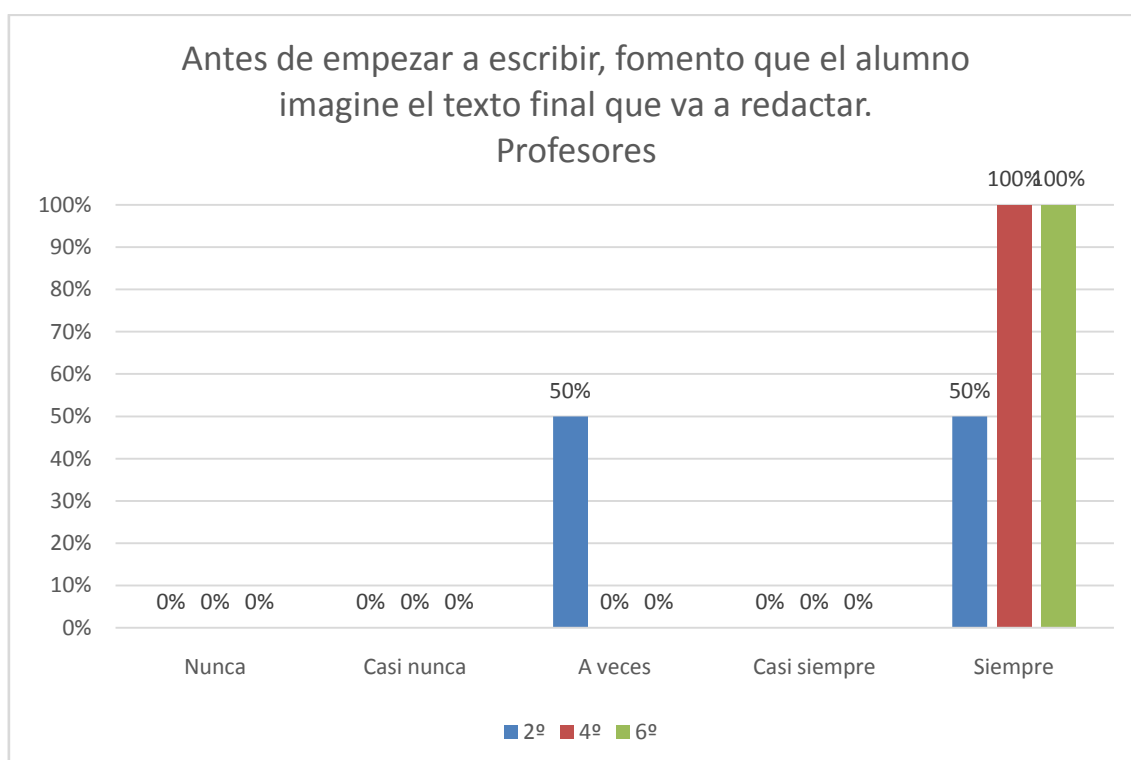


Tabla 9a: Tengo en cuenta los pasos que tengo que dar para realizar el texto.

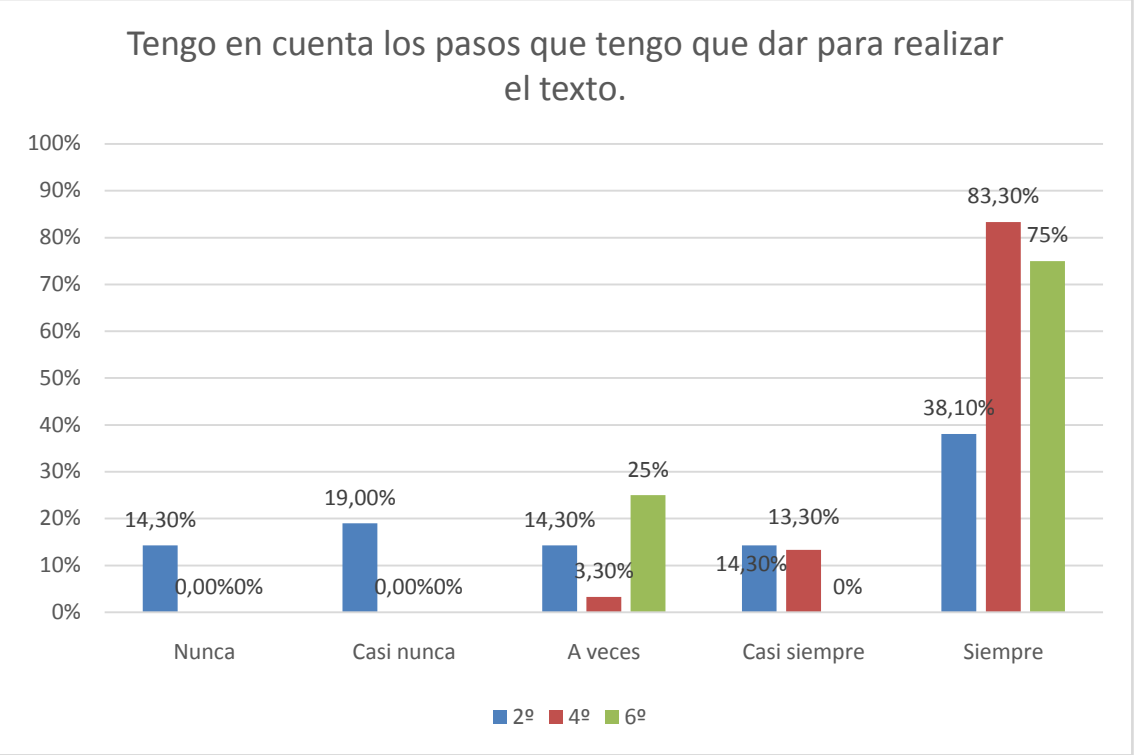


Tabla 9b: Explico a los alumnos las diferentes fases de la composición textual.
Profesores

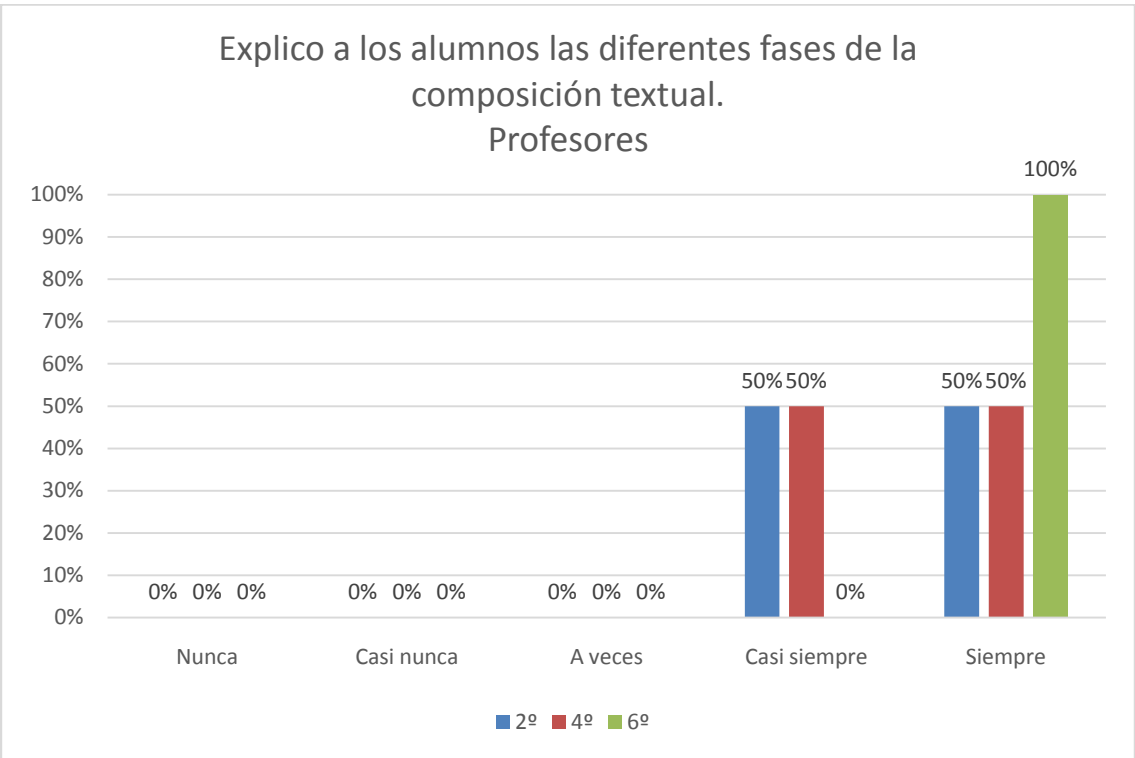


Tabla 10a: Escribo teniendo en cuenta qué tipo de texto tengo que escribir.

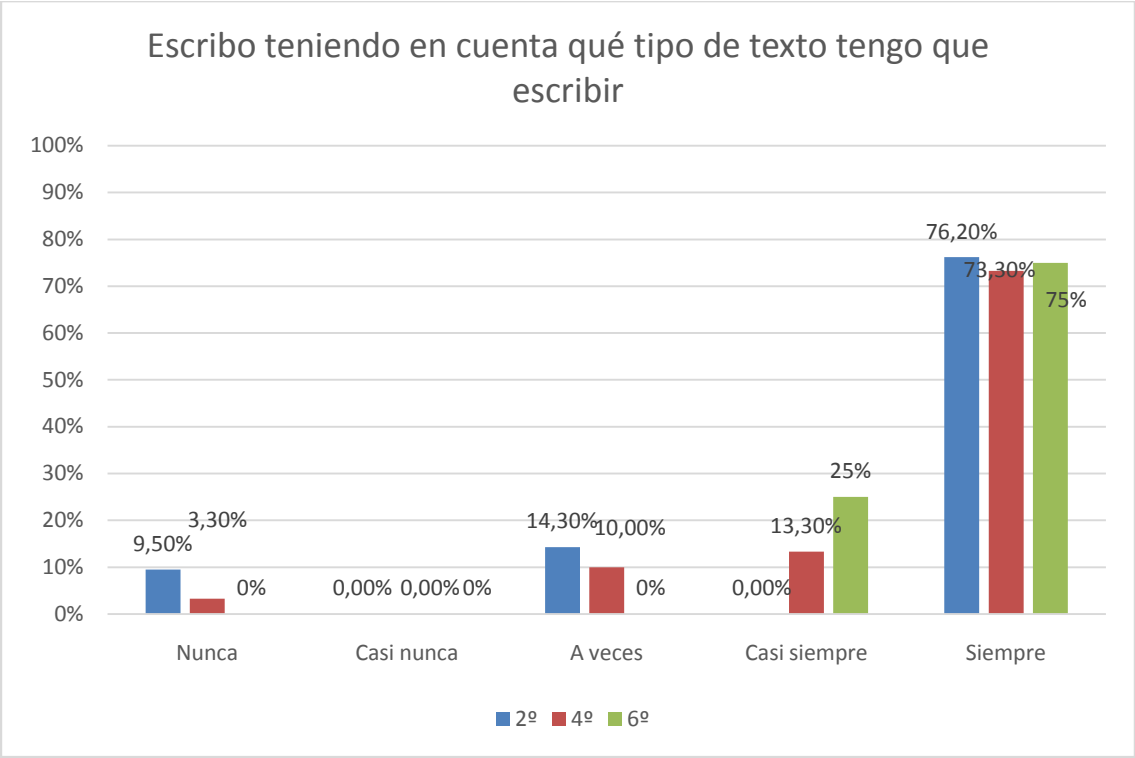


Tabla 10b: Me detengo en explicar qué tipo de género textual tiene que escribir el alumno. Profesores

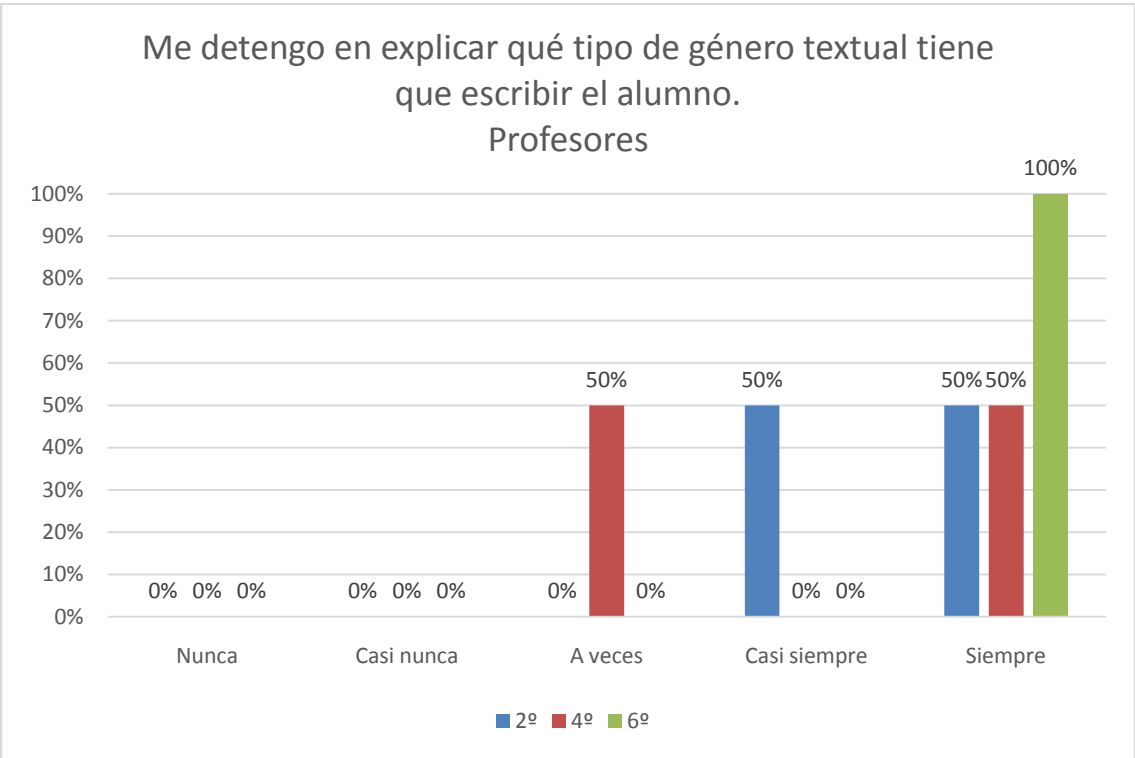


Tabla 11a: Pienso previamente el tema sobre el que voy a escribir.

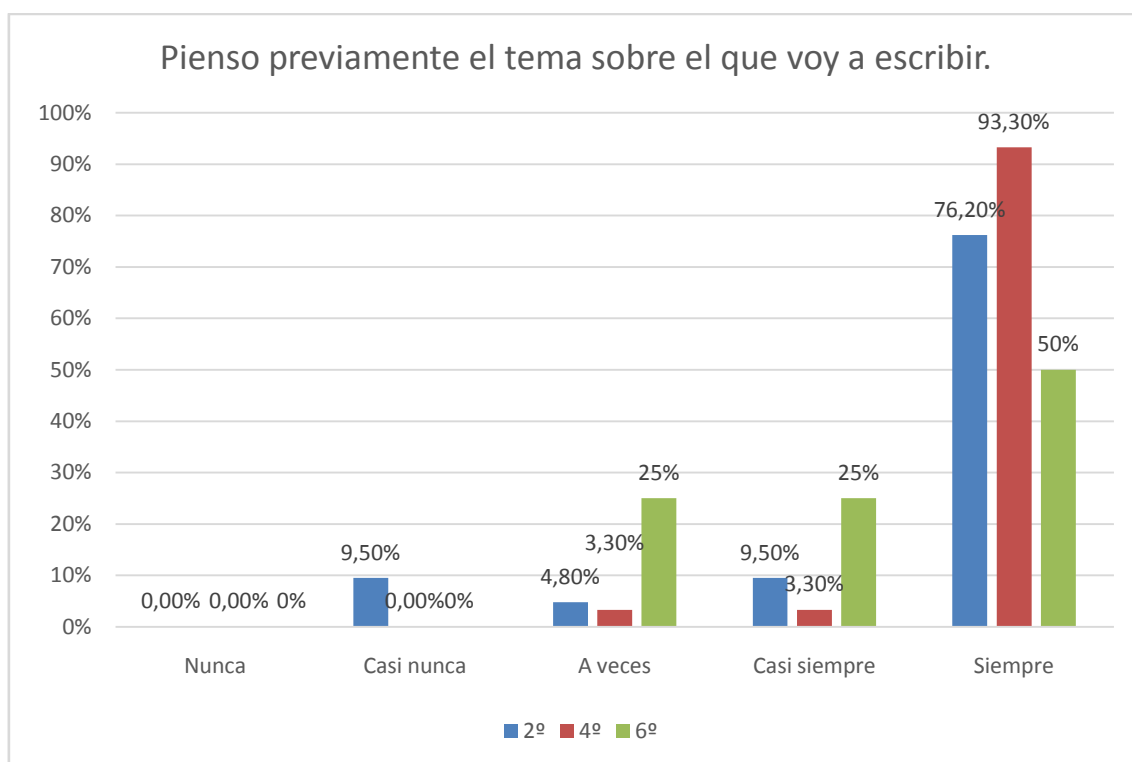


Tabla 11b: Fomento que el alumno piense previamente el tema sobre el que va a escribir. Profesores.

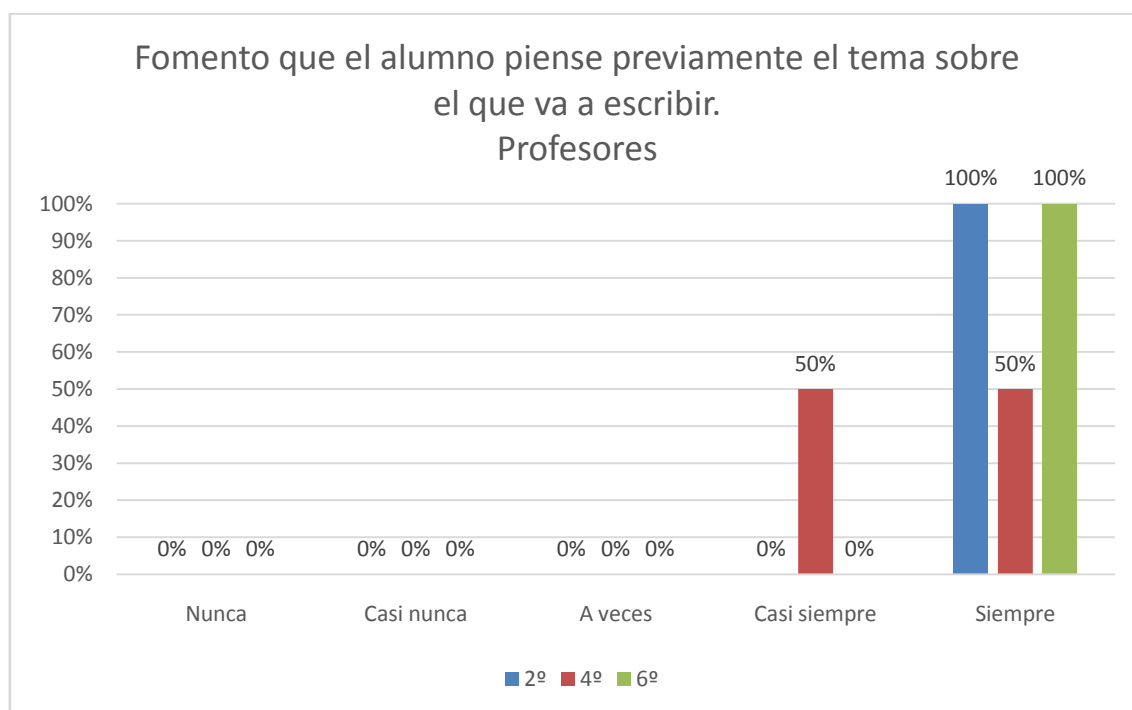


Tabla 12a: Escribo lo primero que se me viene a la cabeza.

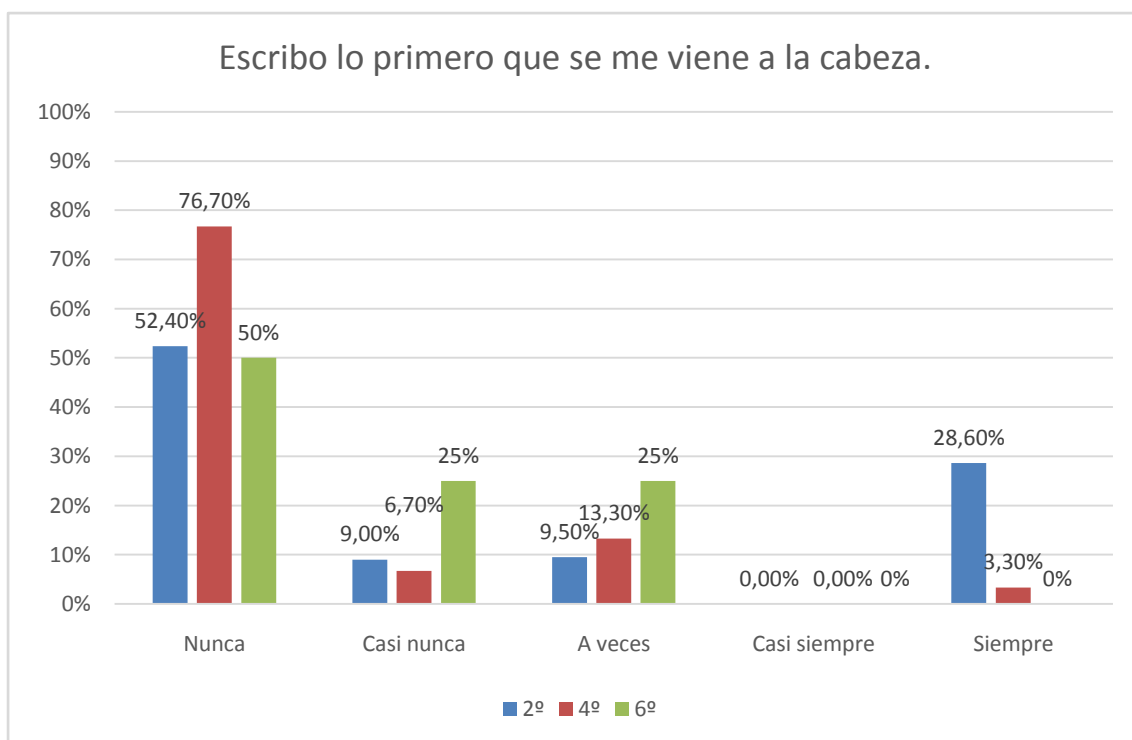


Tabla 12b: Intento evitar que el alumno escriba lo primero que se le viene a la cabeza.
Profesores

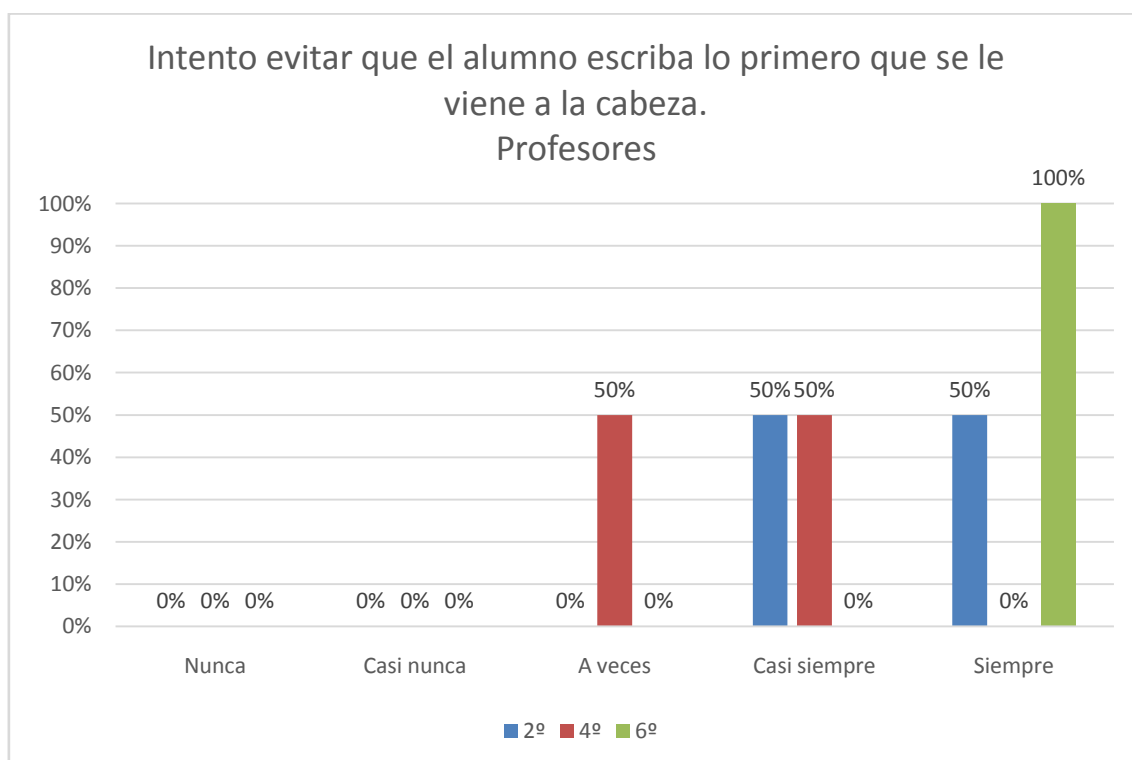


Tabla 13a: Me pregunto para qué voy a escribir.

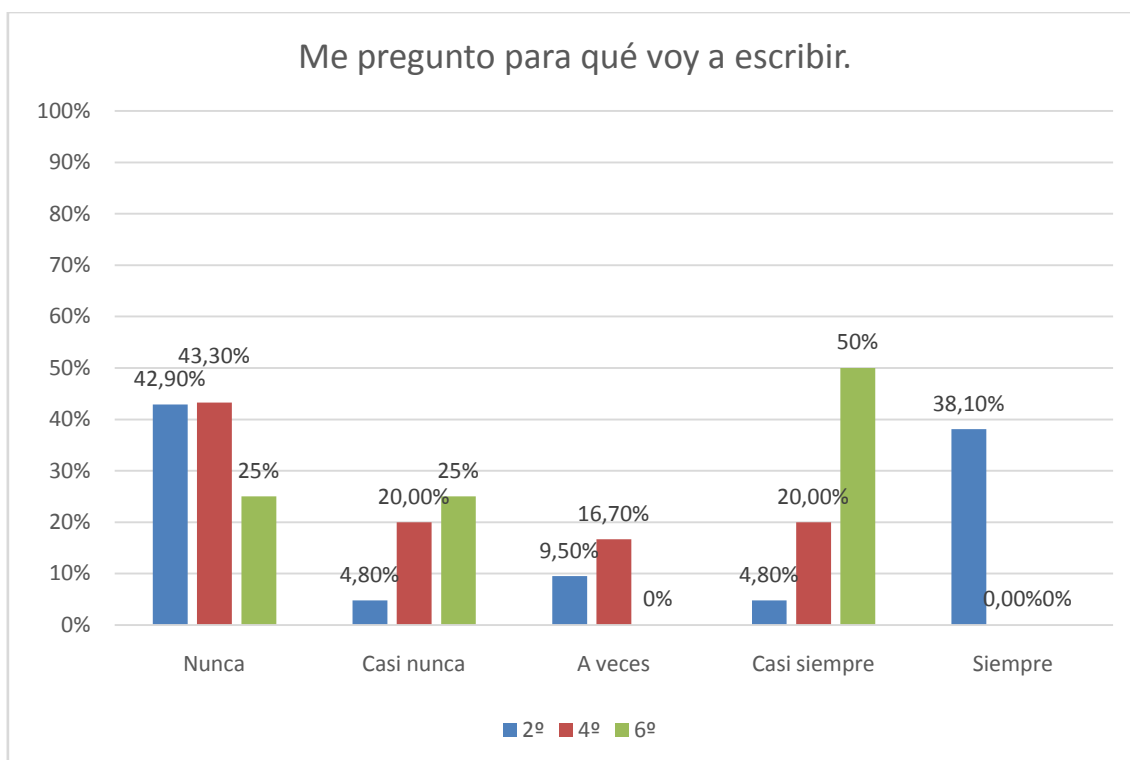


Tabla 13b: Informo al alumno sobre la finalidad o los objetivos del texto que va a escribir. Profesores

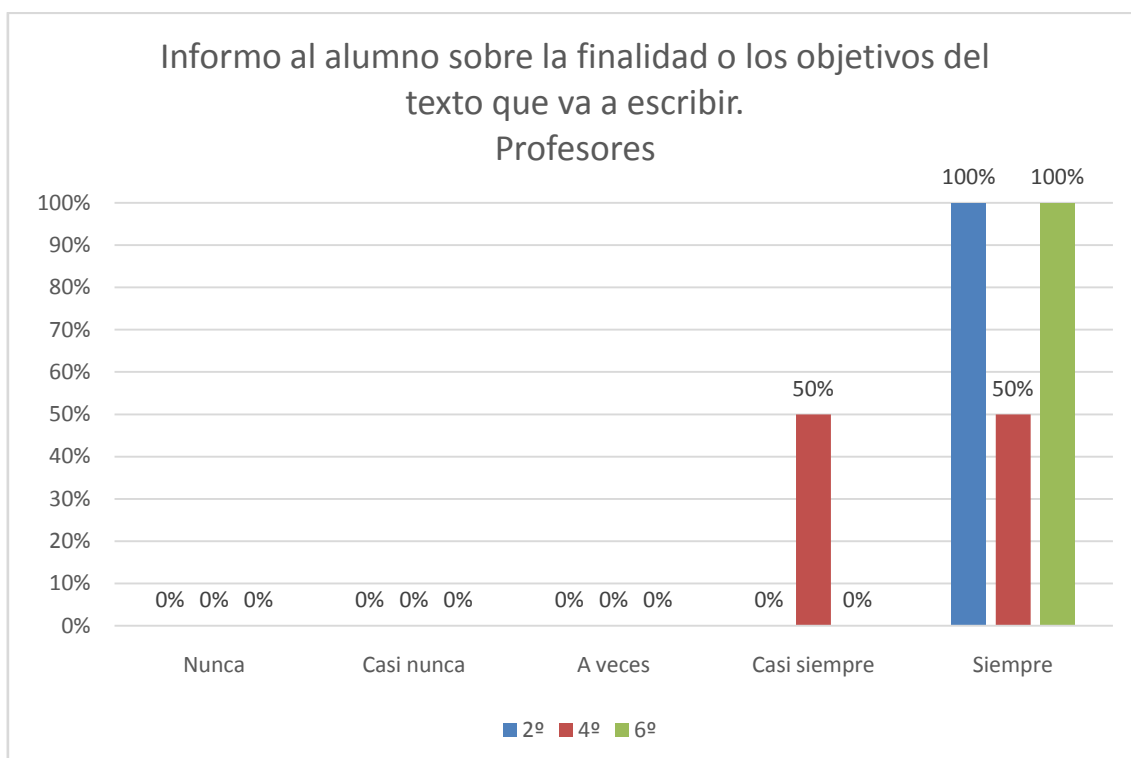


Tabla 14a: Tengo en cuenta quién va a leer mi texto.

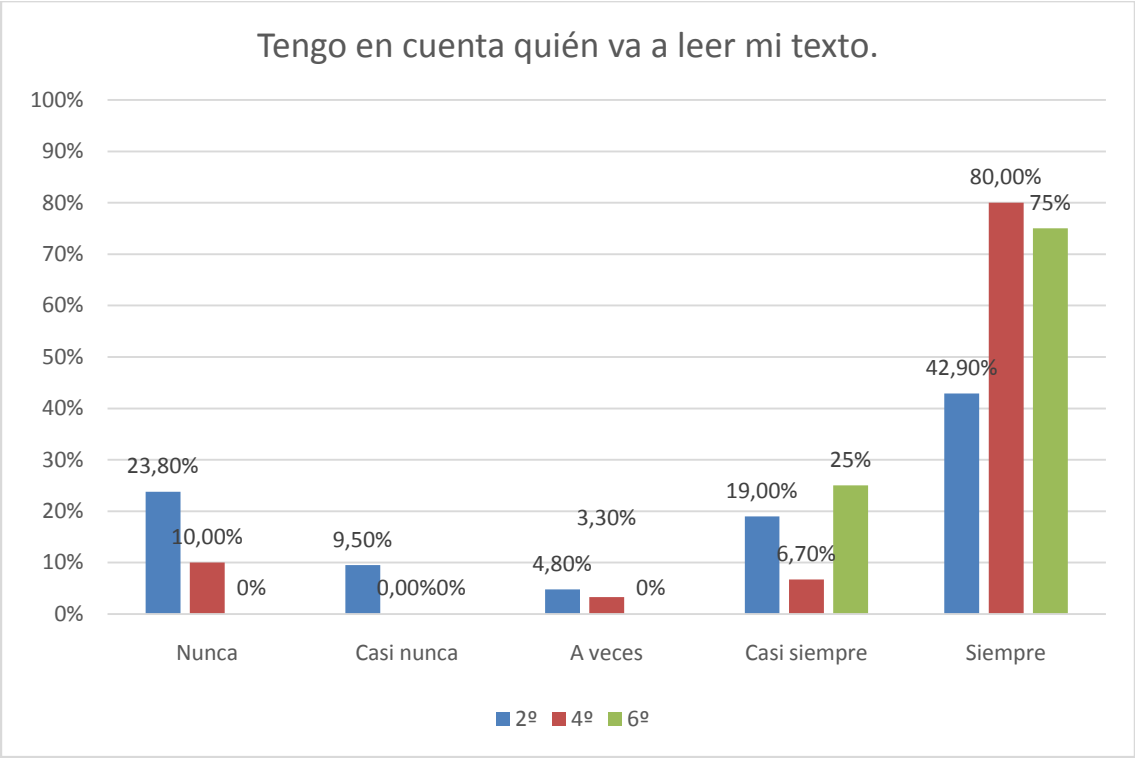


Tabla 14b: Advierto al alumno que imagine quién leería ese texto

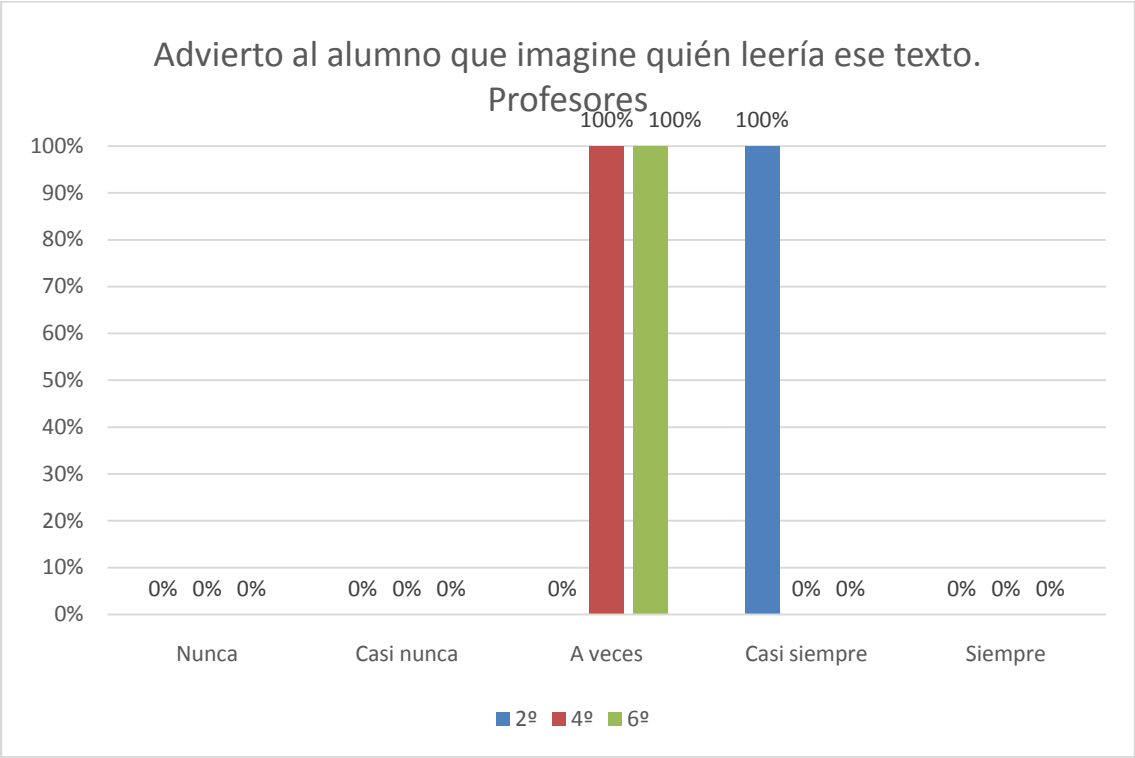


Tabla 15a: Tengo en cuenta mis ideas o conocimientos previos antes de escribir.

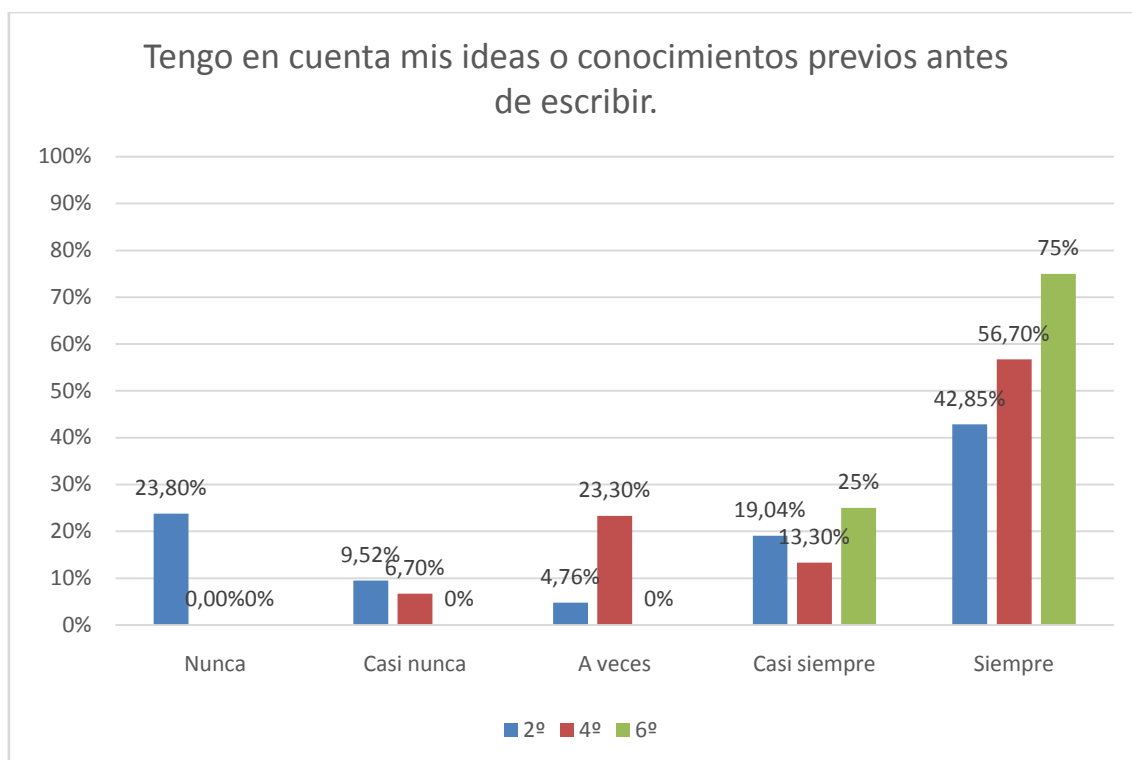


Tabla 15b: Promuevo que el alumno tenga en cuenta sus ideas o sus conocimientos previos antes de escribir. Profesores.

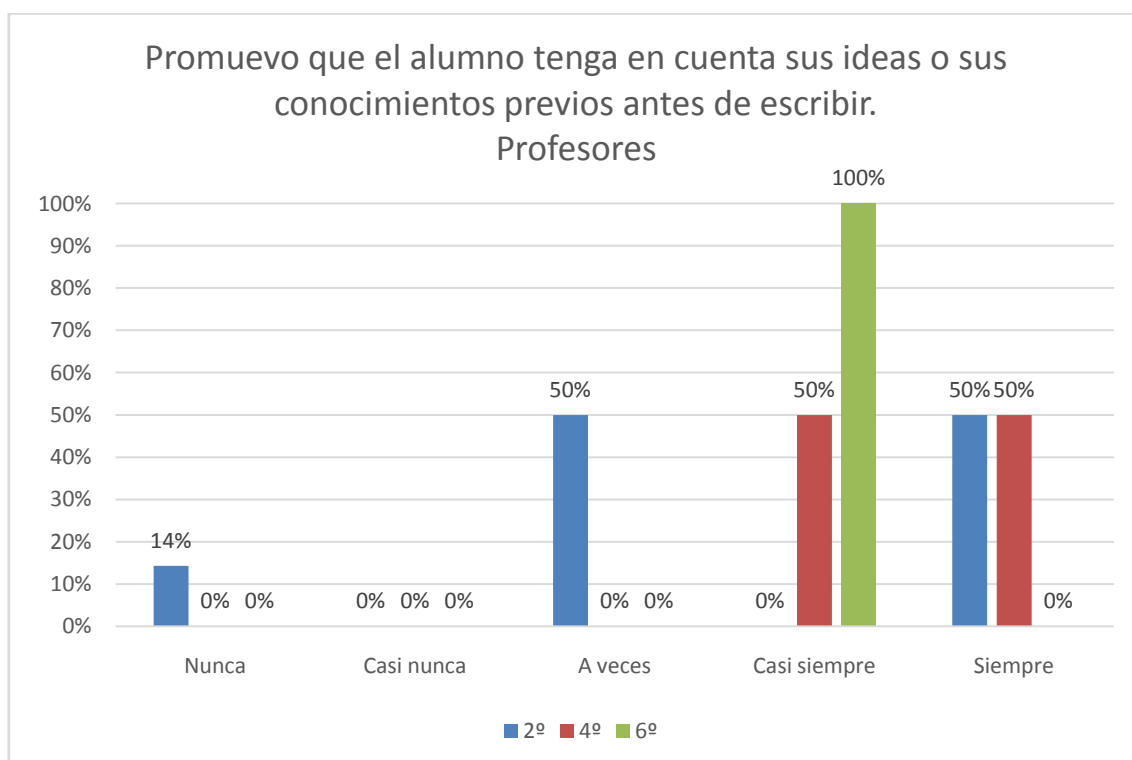


Tabla n°16a: Busco información del tema sobre el que voy a escribir.

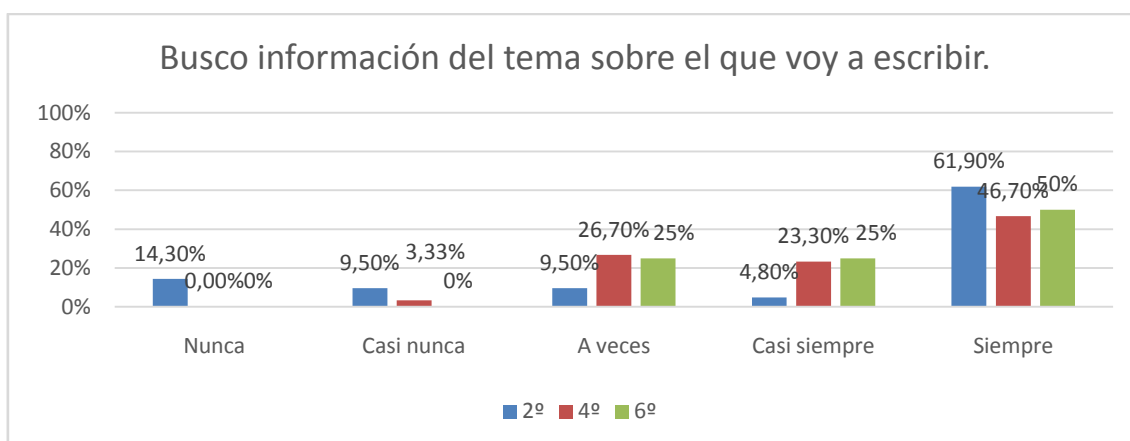


Tabla n°17a: Selecciono la información que tengo del tema sobre el que voy a escribir.

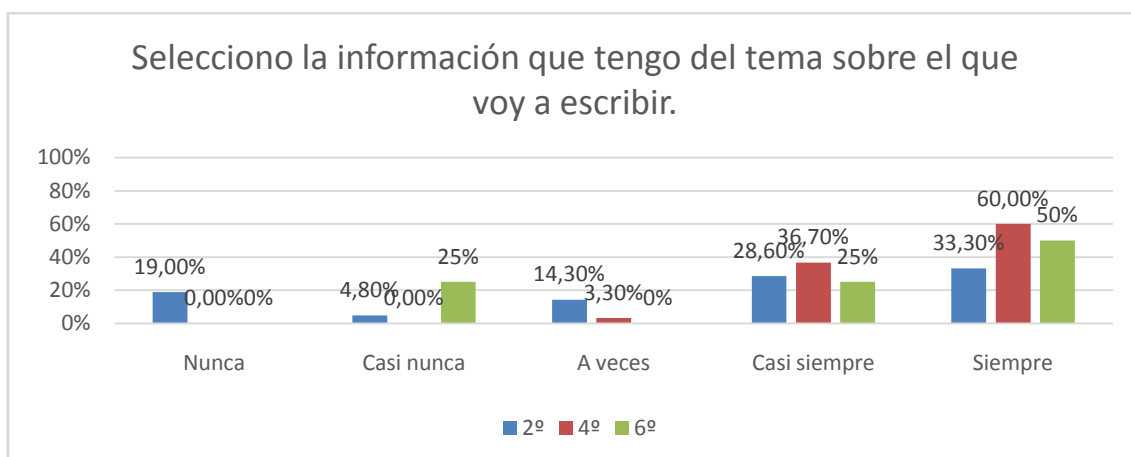


Tabla 16-17b: Doy pautas para seleccionar la información obtenida. Profesores

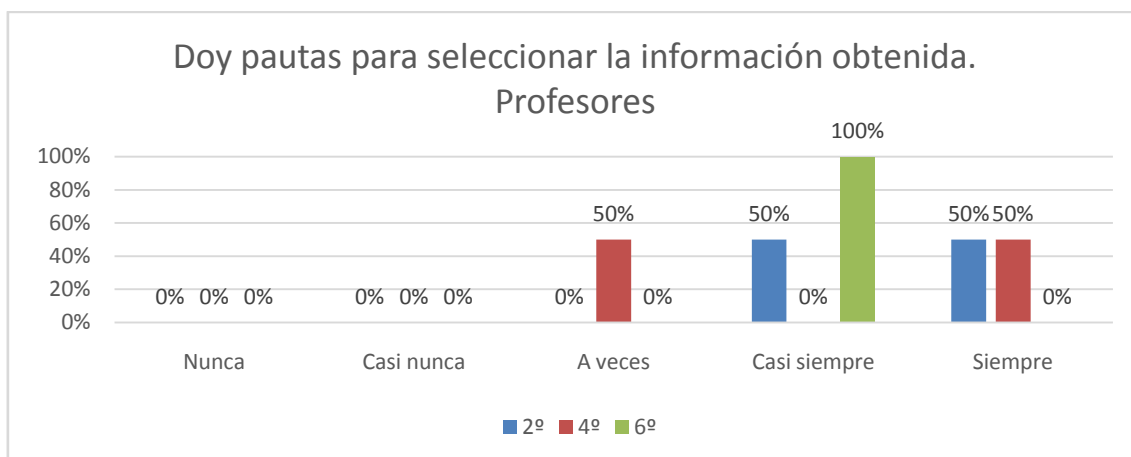


Tabla 18a: Ordeno esas ideas según su nivel de importancia.

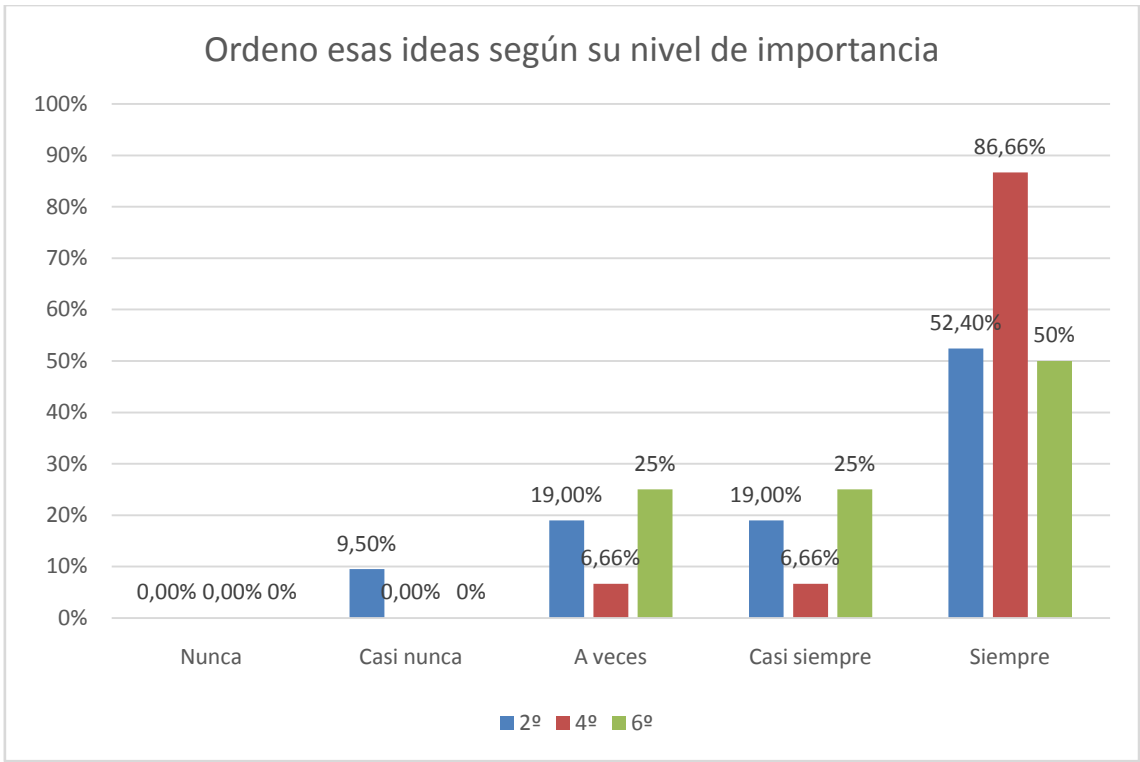


Tabla 18b: Trabajo para que el alumno ordene sus ideas según su nivel de importancia.
Profesores

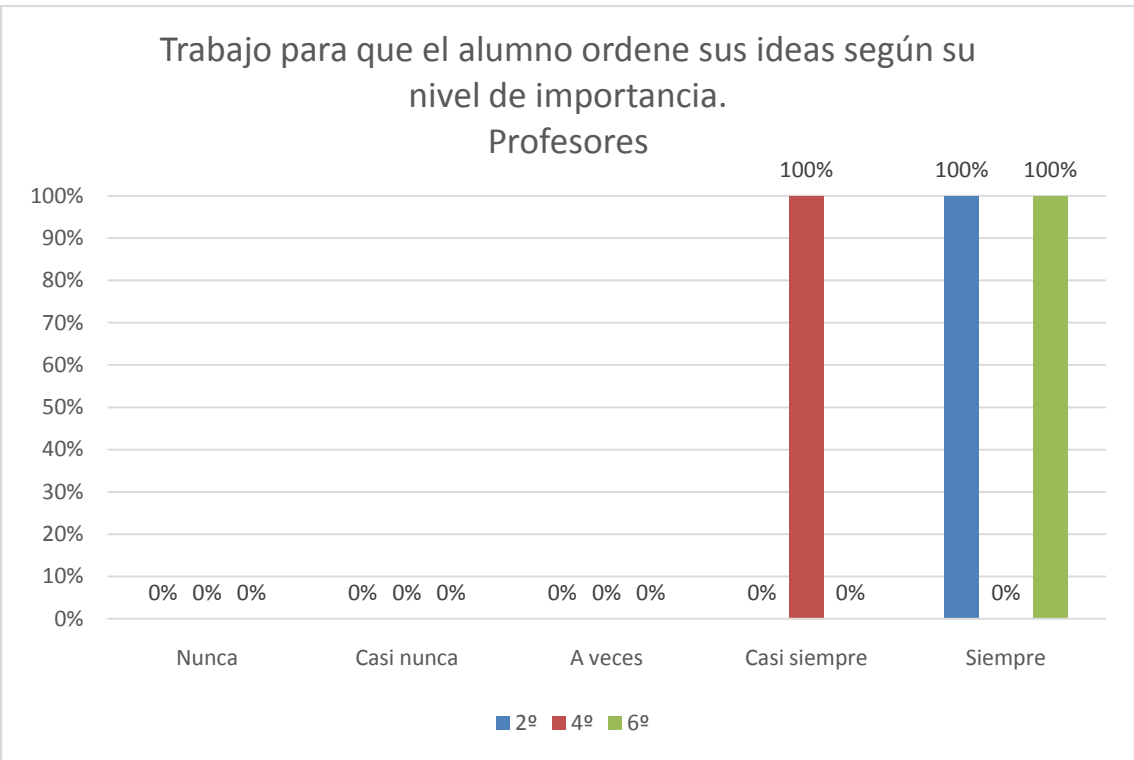


Tabla 19a: Utilizo borradores o esquemas previos para anotar todas las ideas que tengo del tema sobre el que voy a escribir.

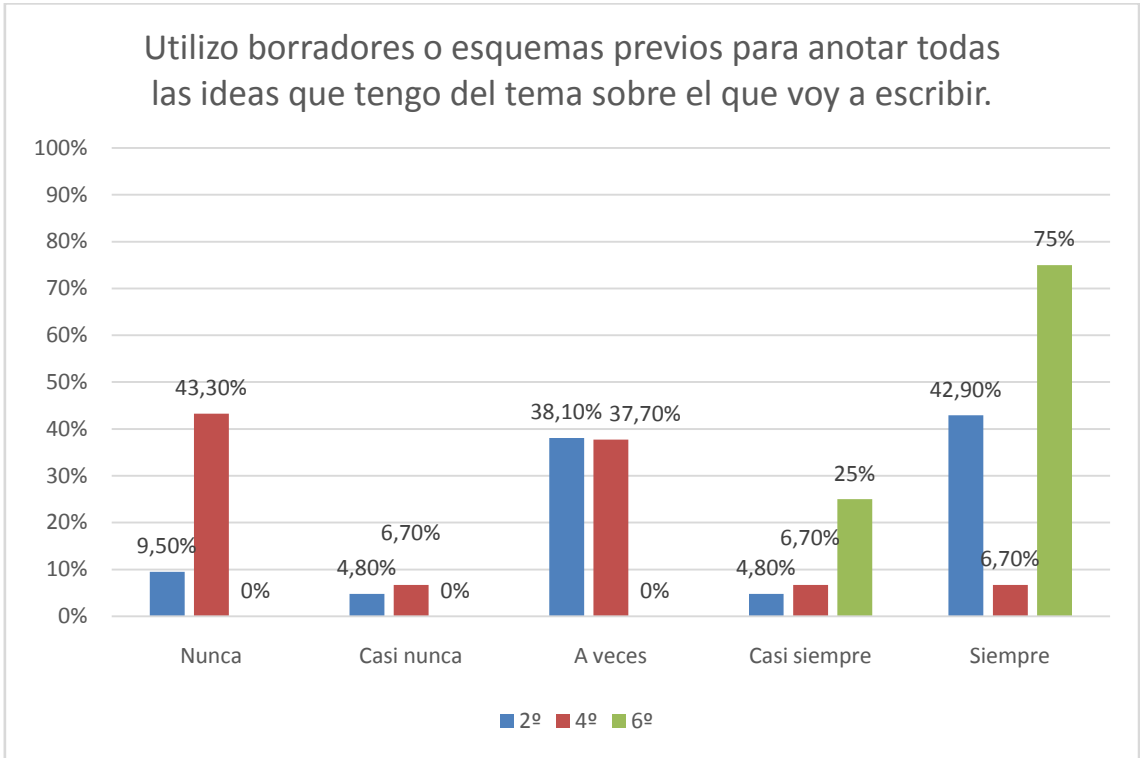


Tabla 19b: Doy pautas sobre el uso de borradores o esquemas previos para anotar todas las ideas que el alumno tiene del tema sobre el que va a escribir. Profesores

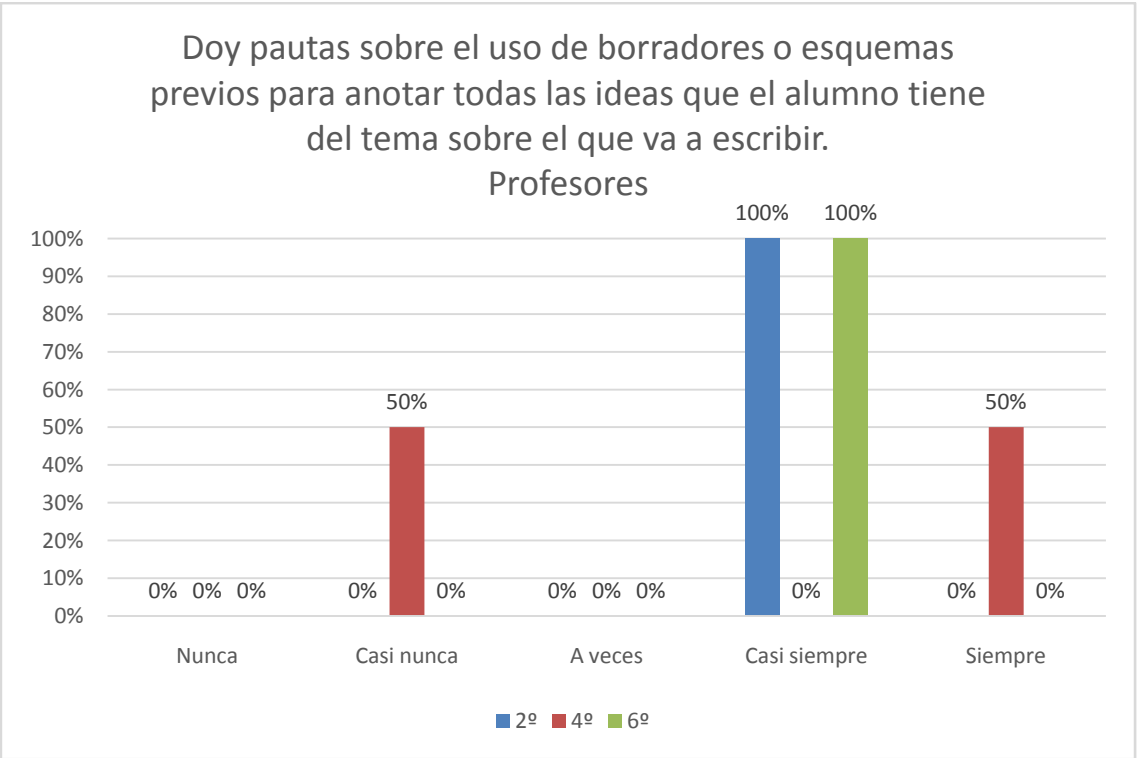


Tabla 20a: Antes de escribir, comparto lo que voy a escribir con algún compañero.

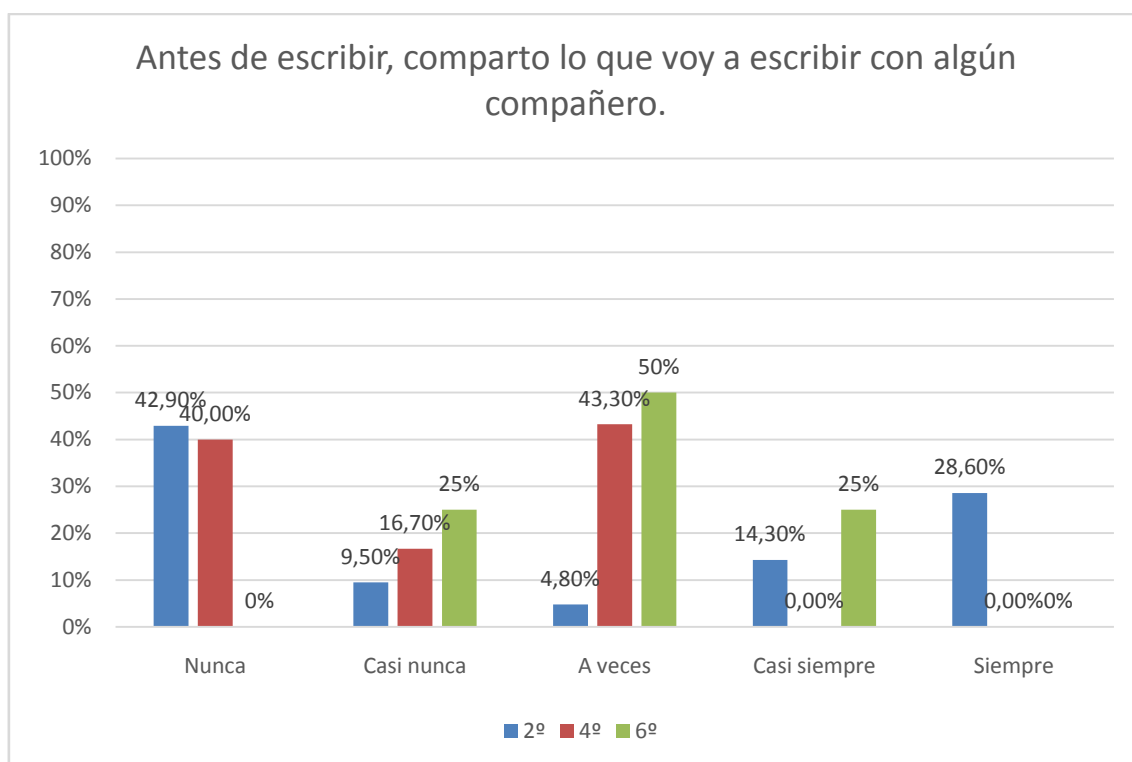
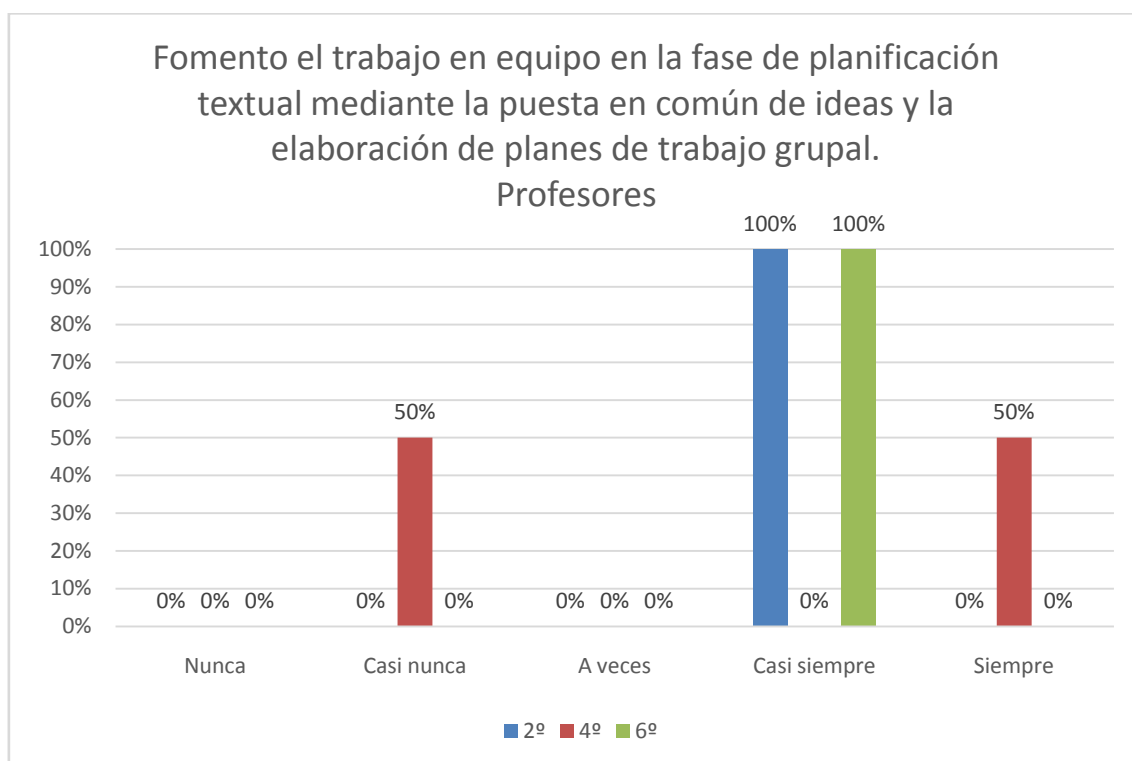


Tabla 20b: Fomento el trabajo en equipo en la fase de planificación textual mediante la puesta en común de ideas y la elaboración de planes de trabajo grupal. Profesores.



6. DISCUSIÓN

A continuación, pasamos a la interpretación de cada una de las tablas expuestas en el apartado anterior, resultados.

6.1. Hábitos

Como bien puede observarse en la tabla 1a, en 2º curso, el 95,20% de los alumnos/as puede decirse que escriben casi todos los días y además, toda la clase. Pero si fijamos la atención en cuarto y sexto curso puede apreciarse una bajada con respecto a la frecuencia de la escritura, siendo estos cursos superiores. Por tanto, podemos decir que la acción de escribir se encuentra más presente entre las edades pequeñas, y conforme se avanza de curso y edad, la escritura adquiere menos protagonismo.

Respecto a la tabla 1b, observamos que las respuestas dadas por los maestros son muy positivas, ya que el 100% del profesorado de los tres cursos afirman encargar trabajos escritos a sus alumnos/as todos los días. En suma, este dato resulta muy favorable y, al mismo tiempo, coherente en relación a las respuestas de los alumnos, es decir, la acción de escribir ocupa un lugar muy importante en el proceso de planificación, tanto para los docentes como para los alumnos.

En cuanto a la variedad textual que los alumnos/as utilizan para escribir en clase destacan los resúmenes, dictados y copiados. Este tipo de escritura es más frecuente en alumnos/as de segundo curso, pero no necesita planificación. Es decir, los alumnos/as escriben pero este tipo de escritura no requiere un proceso de planificación. No obstante, si observamos detenidamente la tabla se aprecia que conforme se avanza de curso, la tipología textual utilizada, en concreto, por los alumnos/as de 6º curso, va adquiriendo mayor variedad y complejidad ya que se trata de redacciones, entrevistas, biografías, encuestas, etc., tipologías textuales en las que es necesaria la planificación.

En definitiva, podemos afirmar que los datos obtenidos son coherentes, ya que es habitual que el tipo de escritura en segundo curso sea menos variada pero conforme se avance de nivel y, por tanto, de edad, la tipología textual es más variada y compleja debido a la mayor capacidad escritora de los alumnos/as.

6.2. Creencias/prácticas

En la tabla 3a, se observa que tanto los alumnos/as de 2° como de 4° y 6° curso están muy o totalmente de acuerdo en dedicar tiempo para preparar lo que van a escribir, llegando a alcanzar el 100% de los alumnos de sexto curso. Este dato resulta interesante cuando observamos las respuestas de los maestros, ya que ellos también afirman estar totalmente de acuerdo en que sus alumnos/as dediquen tiempo para preparar lo que van a escribir. Por tanto, podemos decir que tanto el profesorado como el alumnado coinciden en considerar de real importancia este aspecto.

Además, si observamos la tabla 8a, podemos afirmar que los alumnos/as no solo consideran importante dedicar tiempo para preparar sus escritos, sino que también lo llevan a la práctica casi siempre, en el caso de los alumnos/as de 4° llegando a alcanzar el 90% y siempre, los de 6° llegando al 100%.

Respecto a los maestros (tabla 8b), además de considerar importante este aspecto también trabajan con sus alumnos para que se imaginen el texto final que van a redactar, alcanzando un porcentaje del 100% entre el profesorado de 4° y 6° curso. Sin embargo, el profesorado de 2° solo afirma ponerlo en práctica a veces (50%).

Relacionada con la tabla 3a, encontramos la tabla 9a, que hace referencia a los pasos que el alumno/a tiene que dar para realizar el texto. Mientras que los alumnos/as de 4° y 6° curso, en general, están muy de acuerdo o totalmente de acuerdo en dedicar tiempo para lo que van a escribir, en la práctica no encontramos diferencias notables, ya que por lo que podemos observar casi siempre saben el proceso que tienen que hacer, excepto en 2° donde se aprecia una bajada hasta un poco más de la mitad de alumnos, siendo estos el 52,40% los que con menos frecuencia ponen en práctica el proceso de escritura.

Respecto a los maestros (tabla 9b), tenemos que señalar que no solo creen importante que sus alumnos/as sepan los pasos que tienen que seguir para realizar un texto, sino que además explican a sus alumnos/as las diferentes fases de la composición textual casi siempre o siempre, en el caso del profesorado de 6° curso.

La tabla 10a nos hace referencia al tipo de texto que los alumnos tienen que tener en cuenta a la hora de escribir. Aquí podemos observar que los alumnos de 6° afirman tener en cuenta el tipo de texto siempre, ya que alcanzan un 100% y los

alumnos de 2º y 4º afirman con un 76,20% y un 86,60% que casi siempre tienen en cuenta el tipo de texto que tienen que utilizar.

Respecto a los maestros (tabla 10b), cabe señalar que los de 2º y 6º coinciden al afirmar que casi siempre o siempre se detienen en explicar el tipo de género textual que tiene que utilizar el alumno/a. Sin embargo, se refleja que el 50% del profesorado de 4º curso afirma que solo a veces se detiene en explicar la tipología textual.

Siguiendo con la tabla 11a, la cual también se encuentra relacionada con la tabla 3a, podemos observar a simple vista que la gran mayoría de los alumnos/as afirman que casi siempre piensan previamente el tema sobre el que van a escribir. Destaca 4º curso con un porcentaje del 96,60%. No obstante, si nos fijamos en 6º el porcentaje se reduce a un 75%; debemos tener en cuenta que los alumnos de 4º, siendo más pequeños, afirman poseer la estrategia de pensar previamente el tema sobre el que van a escribir.

Haciendo referencia a los maestros (tabla 11b), podemos señalar que no se encuentran grandes diferencias entre los cursos, ya que todo el profesorado coincide en afirmar que fomenta que el alumnado piense previamente sobre el tema siempre o casi siempre.

Por último, y en relación también con la tabla 3a, nos encontramos la tabla 12a, que hace referencia a la frecuencia con la que el alumno/a escribe lo primero que se le viene a la cabeza. Observando la tabla 3a percibimos que los alumnos/as consideran bastante importante dedicar tiempo para preparar lo que van a escribir, ya que como dijimos anteriormente, la gran mayoría de ellos están muy de acuerdo o incluso totalmente de acuerdo. Por ello, si nos fijamos en la tabla 12a podemos decir que los datos obtenidos muestran una clara relación ya que la mayoría de los alumnos/as nunca o casi nunca afirman escribir lo primero que se les viene a la cabeza. Sin embargo, si prestamos atención a los alumnos de 2º podemos decir sin ninguna duda que el 28'60% de ellos no planifican y por tanto, escriben lo primero que se les ocurre. Esto puede ser debido a que son más pequeños y aún no dominan por completo el proceso de planificación.

Respecto a los maestros (tabla 12b), observamos pocas diferencias en sus respuestas, ya que en general afirman que casi siempre o siempre intentan evitar que sus

alumnos/as escriban lo primero que se les viene a la cabeza, exceptuando el caso del profesorado de 4º, en el que el 50% afirma hacerlo solo a veces.

En cuanto a los objetivos de la escritura (tabla 4a), observamos que el 100% de los alumnos/as de 4º curso están totalmente de acuerdo en considerar útil tener claro los objetivos de la escritura. Respecto a 2º y 6º, hay que resaltar que no se dan diferencias significativas, siendo esta un 76,20% en 2º y un 75% en 6º los alumnos/as que también están casi de acuerdo en afirmar la importancia que supone tener en cuenta los objetivos de la escritura. Sin embargo, si observamos la tabla 13a, la cual hace referencia a la puesta en práctica de los objetivos de escritura, se refleja que un 68,30% del alumnado de 4º curso afirma que casi nunca se plantea durante el proceso de escritura los objetivos de esta. Por tanto, podemos decir que la relación entre creencias y prácticas no se muestra paralelismos.

Sin embargo, estos datos difieren de las respuestas de los maestros, ya que para ellos es importante tener claros los objetivos de la escritura, como bien puede observarse en la tabla 4b. Además, también fomentan casi siempre o siempre que sus alumnos/as los tengan presentes durante la práctica. Esto puede observarse en la tabla 13b.

En cuanto a la tabla 5a, que hace mención al destinatario de la escritura, podemos observar que los alumnos/as de 4º y 6º alcanzan el 100% al afirmar que están totalmente de acuerdo en estimar de gran importancia tener en cuenta quién va a leer lo que escriben.

En comparación con la práctica, podemos afirmar que no solo están totalmente de acuerdo, sino que además tienen en cuenta al destinatario cuando redactan sus escritos casi siempre, en el caso de 4º, y en el caso de 6º, siempre, alcanzando el 100%. Estos datos pueden comprobarse observando la tabla 14a.

Relacionando estos datos con las respuestas de los maestros (tabla 5b), podemos decir que, en general, están casi siempre de acuerdo, o en el caso de 4º, que lo está siempre. No obstante, si nos fijamos en los datos obtenidos en las prácticas (tabla 14b), podemos observar que el profesorado de 4º curso a veces y no siempre, como se refleja en las creencias, lleva a la práctica esta acción.

En la tabla 6a, podemos observar que la gran mayoría del alumnado está muy de acuerdo en declarar importante informarse sobre lo que van a escribir, alcanzando un porcentaje entre el 75 y 80%.

Respecto a la práctica que esto supone, los datos obtenidos no difieren mucho de las creencias de los alumnos/as, ya que casi siempre afirman buscar información del tema sobre el que se disponen a escribir, destacando los alumnos/as de 6º quienes más realizan esta práctica. Estos datos pueden comprobarse observando la tabla 16a.

Continuando con las prácticas, relacionadas con la tabla 6a, no encontramos diferencias significativas en los alumnos/as de 2º y 6º a la hora de llevar a cabo la selección de la información que tienen sobre un tema determinado (tabla 17a). Sin embargo, si centramos la atención en 4º, podemos observar una diferencia considerable en cuanto al porcentaje de alumnos que afirman, en un 96,70%, seleccionar la información que tienen del tema, casi siempre o siempre.

Por último, relacionada también con la tabla 6a nos encontramos la tabla 15a, que hace referencia al uso de las ideas o conocimientos previos antes de escribir. Destacar que no se reflejan muchas diferencias con las creencias de los alumnos/as, ya que estos están muy de acuerdo y además, la gran mayoría afirma tener en cuenta sus conocimientos previos, destacando 6º que alcanza el 100%. Por tanto, podemos afirmar que la gran mayoría del alumnado sabe recurrir a sus conocimientos previos antes de escribir.

Por otro lado, las creencias que los maestros tienen sobre que sus alumnos/as se informen sobre lo que van a escribir, en general están muy de acuerdo o totalmente de acuerdo en que así sea, destacando el profesorado de 6º (tabla 6b). Sin embargo, en la práctica de esta cuestión podemos detectar diferencias notables en 2º, ya que a pesar de considerarlo muy importante, en la práctica el 100% del profesorado de este curso afirma que solo a veces realiza búsquedas de información en clase. Pero más interesante es lo que ocurre en 4º, donde el 50% del profesorado indica que casi nunca realiza búsquedas de información del tema propuesto con sus alumnos/as. Por tanto, las creencias en relación a la práctica no se corresponden.

Otras de las prácticas que deben llevar a cabo los tutores es ofrecer pautas para seleccionar la información obtenida (tabla 16-17b). Por lo que podemos observar en este

caso, los profesores le dedican especial atención a este aspecto, ya que en general la frecuencia entre los tres cursos (2º, 4º y 6º) es casi siempre o siempre. Únicamente en el caso de 4º, uno de los maestros afirma que solo a veces (50%) ofrecen pautas para la selección de la información.

Por último, pero no menos importante, se observa que no hay muchas diferencias entre el profesorado de los tres cursos en cuanto a fomentar que el alumnado tenga en cuenta sus ideas o conocimientos previos, ya que gran parte de ellos casi siempre o siempre se encargan de esta práctica. Pero si centramos la atención en 2º curso, comprobaremos que el 50% del profesorado señala que solo a veces promueve que sus alumnos trabajen con sus conocimientos previos. Estos datos pueden observarse en la tabla 15b.

Respecto a la utilidad de compartir con otros compañeros las ideas sobre lo que van a escribir (tabla 7a), se puede apreciar que para los alumnos/as de 2º es útil, ya que el 66,70% de ellos afirman estar muy de acuerdo. Sin embargo, los alumnos/as de 6º no consideran importante compartir con sus compañeros sus ideas, ya que el 75% de ellos afirman estar muy en desacuerdo.

Pero las creencias difieren un poco de la práctica. Esto es debido a que, como dijimos anteriormente, el 66,70% de los alumnos/as de 2º consideran útil esta cuestión, pero solo el 42,90% de ellos lo llevan a la práctica. Sin embargo, en 6º no se encuentran diferencias, ya que las respuestas son coherentes con la práctica. Estos últimos datos pueden comprobarse en la tabla 20a.

Respecto a los maestros (tabla 7b), en el caso de 2º podemos afirmar que no ven útil que sus alumnos/as compartan sus ideas, ni tampoco la fomentan, ya que el 50% señala que casi nunca lo practica en clase. En el caso de 4º, el 50% indica estar totalmente en desacuerdo, mientras que el resto consideran útil o están muy de acuerdo en que sus alumnos desarrollen esta competencia, además de encargarse de fomentar el hábito. Y por último, en 6º curso encontramos diferencias entre las respuestas de los alumnos/as con las del profesorado. Esto se debe a que el 75% del alumnado afirma estar muy en desacuerdo compartir con sus compañeros sus ideas sobre lo que van a escribir, pero el profesorado afirma estar totalmente de acuerdo y además de ello, lo fomentan en clase casi siempre. Los datos en relación a las prácticas pueden observarse en la tabla 20b.

En la tabla 18a, se aprecia con gran claridad que los alumnos/as de 4° curso, sobresalen sobre los demás afirmando que el 93,32% de ellos saben ordenar las ideas según el nivel de importancia casi siempre. Pero si nos fijamos en la utilidad que le dedican a los borradores o esquemas previos para anotar todas las ideas que tienen del tema sobre el que van a escribir observamos una fuerte reducción en cuarto que pasa de un 93,32% a un 50%, afirmando que casi nunca utilizan borradores (tabla 19a). Esto coloca ahora a 2° y 6° por encima de 4°, en cuanto a los alumnos que sí utilizan esquemas previos para anotar sus ideas.

En cuanto a los maestros, podemos decir que ellos están muy de acuerdo o totalmente de acuerdo en que sus alumnos/as hagan uso de los borradores, así como en que ordenen sus ideas según el nivel de importancia, exceptuando 4°, en el que uno de los maestros indica estar totalmente en desacuerdo o muy en desacuerdo en que sus alumnos utilicen este método para anotar sus ideas, ya que casi nunca fomenta su práctica. Sin embargo, afirma trabajar para que el alumno ordene sus ideas según su nivel de importancia casi siempre. Estos datos pueden observarse en las tablas 18b y 19b.

7. CONCLUSIONES

Tras el análisis realizado de las respuestas obtenidas en las encuestas, consideramos que la frecuencia con la que escriben los alumnos/as cada semana no es muy alta, ya que hemos observado que a medida que se avanza de curso y de nivel baja la frecuencia de escritura. Académicamente hablando esto no debería ocurrir, puesto que se entiende que la expresión escrita es una habilidad esencial que hay que ir practicando y desarrollando desde que se es pequeño y además, con el tiempo se va mejorando hasta llegar a adquirir una buena competencia escrita. Creemos que gran parte de esta labor depende del profesorado, el cual está preparado y tiene las herramientas idóneas para fomentar en los alumnos/as el hábito de la escritura en todos los niveles.

Otra de las cuestiones planteadas en nuestra encuesta es conocer tanto las creencias u opiniones como la puesta en práctica de los maestros y alumnos/as. Por consiguiente, planteamos la cuestión sobre la utilidad de que el alumno comparta con otros compañeros sus ideas sobre lo que van a escribir. Por tanto, una vez analizados los datos de esta cuestión, nos encontramos con aspectos que señalar en el caso del profesorado de 2º y 4º curso. Un 50% del profesorado de estos cursos afirma estar muy en desacuerdo con esta práctica, es decir, no ven útil que sus alumnos/as compartan entre ellos sus ideas, ni tampoco la fomentan. En suma, cuesta apoyar esta concepción, ya que resulta muy favorable que los alumnos/as intercambien sus ideas para obtener una información más completa, para ayudarse los unos a los otros, para contrastar sus pensamientos con los demás, etc. Sin embargo, si echamos un vistazo al profesorado de 6º curso comprobaremos que se encuentra totalmente de acuerdo con esta práctica y además de ello también lo fomenta. Pero lo importante de 6º no radica en el profesorado, sino más bien en los alumnos, pues las respuestas de estos con la del profesorado difieren. Esto es debido a que 6º curso dice estar muy en desacuerdo en compartir sus ideas con otros compañeros sobre lo que van a escribir, además de que tampoco lo hacen en clase. Por tanto, las creencias-prácticas del profesorado de 6º con el alumnado no se corresponden.

Un aspecto que se considera, además de útil, muy importante en las aulas de los colegios, es la importancia que reciben los borradores o esquemas previos, así como la capacidad por parte del alumno para utilizarlas durante el proceso de escritura.

Resaltamos este aspecto porque los profesores de 4º afirman no considerar relevante los borradores o esquemas previos. Esta concepción resulta difícil de comprender por parte del profesorado, puesto que los esquemas ayudan a los alumnos/as a sintetizar y a estructurar las ideas para así disponer de una mayor claridad de las partes que componen el texto. Además, los esquemas facilitan bastante la comprensión del escrito. Si hacemos referencia a los alumnos/as de 4º comprobaremos que, en este caso, sus respuestas junto a las del profesorado son coherentes, ya que el 50% señalan que casi nunca utilizan los esquemas durante el proceso de planificación.

Otro aspecto que es de suma importancia y que debemos prestar atención en todo tipo de texto es el destinatario. El principal motivo para resaltar este aspecto radica en las discrepancias encontradas entre las respuestas de los profesores con las de los alumnos/as. De esta manera destacan los profesores de 4º y de 6º quienes afirman que solo a veces advierten al alumno que imagine quién leería su texto, pero los alumnos afirman en un 100% tener en cuenta al destinatario de su texto, es decir, siempre lo tienen en cuenta. A pesar de ser datos contradictorios debemos valorar que lo importante en este caso es que los alumnos/as siempre tienen en cuenta al destinatario de sus textos, a pesar de que los maestros confiesen no darle la debida importancia.

Trabajar con las ideas o conocimientos previos antes de escribir es una tarea que los alumnos deben desarrollar para la elaboración de sus escritos. Esta adquiere mucha importancia, tanto es así que la gran mayoría del alumnado sabe acceder a sus conocimientos previos antes de redactar un determinado texto. Asimismo, la gran mayoría del profesorado también afirma estar casi siempre o siempre de acuerdo con esta función. No obstante, la importancia de este análisis radica en el profesorado de 2º, ya que como dijimos anteriormente, el 50% señala que solo a veces promueve que sus alumnos/as trabajen con sus ideas previas. Los docentes deberían esforzarse más para que los estudiantes más pequeños aprendan a manejar sus conocimientos previos, ya que estos, en gran medida, aportan beneficios como que el alumno tenga una primera idea o visión de los aspectos que intervendrán en sus escritos. En resumen, la activación de los conocimientos previos es una buena técnica para la planificación escrita.

Por otro lado, la búsqueda de información sobre el tema que los alumnos/as van a escribir es una cuestión que debemos resaltar en este apartado de conclusiones. Así pues, consideramos de real importancia que una vez que el alumno ha decidido el tema

sobre el que va a redactar su texto, comience una búsqueda de información. Para ello, puede hacer uso de ordenadores, libros, revistas, es decir, todo tipo de fuente que le permita encontrar información variada y así seleccionar la información necesaria de la innecesaria. Pero como dijimos anteriormente, las respuestas halladas entre profesores y alumnos/as discrepan. Entendemos que estos datos obtenidos son contradictorios, pero podemos imaginar que aunque los docentes no dediquen suficiente tiempo a esta labor, los alumnos de manera autónoma y por iniciativa propia realizan búsquedas de información sobre el tema que van a escribir. Por tanto, esta labor por parte de los alumnos debería ser valorada, ya que de esta manera ellos disponen de un abanico más amplio de información que le permite comparar y decidir la información relevante y eliminar la irrelevante.

Una vez resaltado los aspectos más importantes de las encuestas realizadas tanto a maestros como alumnos/as de 2º, 4º y 6º de Educación Primaria, consideramos que aún queda mucho por aprender y mejorar en cuanto a la planificación escrita se refiere. Las concepciones que poseen algunos de los actuales docentes sobre aspectos como la utilidad que tiene que sus alumnos/as compartan sus ideas con otros compañeros dejan mucho que desear, ya que estos en su mayoría no consideran útil esta práctica cuando resulta muy enriquecedora para los alumnos/as. Parte de los estudiantes tampoco tienen una idea positiva de ello. Como causa de esto, suponemos que ellos no lo practican porque sus maestros no les han inculcado las ventajas que tiene compartir entre todos sus ideas.

Además, algunos de los maestros y alumnos/as también piensan que el uso de borradores o esquemas previos no son útiles en el proceso de planificación. Esta concepción por parte del profesorado parece atender a una metodología tradicional y, por tanto, es fácil pensar que sus métodos de enseñanza solo se basan en la explicación de los contenidos y posteriormente en la recepción de estos por parte del alumnado.

Otro de los aspectos que hemos estimado importante destacar y que es fundamental en el proceso de planificación, es tener en cuenta el destinatario de los textos escritos por los alumnos/as. Sin embargo, nos hemos encontrado con algunos maestros que no dedican suficiente tiempo a concienciar a sus estudiantes de la importancia que posee que escriban teniendo en cuenta a los posibles lectores y a sus características propias. No obstante, en el caso de los alumnos sus ideas discrepan con

las de los docentes, pues ellos afirman que siempre tienen en cuenta al destinatario de sus textos. Por tanto, deberíamos valorar la capacidad del alumnado por elaborar sus escritos teniendo en cuenta al público (lectores) a pesar del poco tiempo que sus maestros dedican a esta labor.

En cuanto a trabajar con las ideas o conocimientos previos de los alumnos/as, cabe decir que es un punto muy favorable, tanto para el profesorado que les ayuda a saber en qué nivel empezar con ellos, como para el alumnado que les ayuda a encadenar la información que ya tienen almacenada en sus cerebros con la nueva. Sin embargo, algunos de los docentes piensan que este aspecto no es muy necesario, pues su puesta en práctica en clase así lo confirma. Los motivos de ello pueden ser tan variados como razones tengan para no hacerlo o hacerlo con poca frecuencia. Un ejemplo de ello podría ser que tal vez piensen que si explican directamente los contenidos sin detenerse a hacer una lluvia de ideas ganan tiempo, pero en realidad puede que lo estén perdiendo, ya que es posible que los alumnos sepan de temas anteriores parte de los contenidos que su maestro esté explicando. Por tanto, estimamos conveniente que los docentes se esfuercen en conocer los conocimientos previos de sus alumnos/as, puesto que es una herramienta idónea para la planificación escrita.

Por último, un aspecto que no debemos olvidar mencionar es la importancia que recibe la búsqueda de información sobre un tema concreto. Pero por lo que hemos analizado parece ser que parte de los maestros no lo consideran como tal. Si han de elegir prefieren o se conforman con que sus alumnos/as redacten un texto con la única información que aparece en los libros de texto. Consideramos por tanto que esta escasa labor por parte del profesorado deja mucho que desear, pues no sabemos con certeza si es por una cuestión de tiempo o simplemente por comodidad, pero indudablemente deberían esforzarse más, ya que es muy beneficioso que los alumnos/as sepan buscar información para así disponer de una variada información y además, aprender a seleccionar la información realmente necesaria.


Para sintetizar, cabe decir que no podemos pretender que de un día para otro los docentes cambien sus concepciones sobre los aspectos mencionados anteriormente, pero no por ello deberíamos conformarnos, pues la planificación escrita es fundamental para la competencia escritora de los alumnos/as. Por tanto, consideramos de real importancia que, al menos, en los aspectos más negativos se esforzaran para aprender sobre la

planificación escrita con todo lo que ella supone y para así poder transmitir una mayor calidad en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

7.1. Implicaciones

Tras analizar y discutir los resultados de nuestras encuestas, pasamos a la propuesta de posibles sugerencias o ideas didácticas que ayuden a mejorar aquellos aspectos que menos relevancia han tenido para maestros y alumnos tanto en creencias como en prácticas.

Si nos fijamos en las cuestiones planteadas en nuestras encuestas y en sus resultados, podremos comprobar que de la mayoría de ellas hemos obtenido resultados muy positivos y pocos, pero no menos importante, han sido negativos. Por ello, dedicamos en este apartado ideas didácticas con el objetivo de que esos resultados negativos o, en otras palabras, no tan buenos como esperábamos mejoren en un futuro muy cercano.

 Es útil que el alumno comparta con otros compañeros sus ideas sobre lo que van a escribir.

- Una sugerencia para que esta cuestión resulte importante y práctica para maestros y alumnos sería que el maestro o maestra escriba en la pizarra diferentes temas que resulten atractivos para los alumnos/as, por ejemplo: animales, frutas, medios de transportes, comidas, lugares de vacaciones, etc. A continuación, el docente pide a los alumnos que se agrupen en parejas y decidan ambos un tema. Una vez que los alumnos de cada pareja han decidido sobre qué escribir del tema elegido, cada uno individualmente redacta su texto. Finalizado el texto, uno de la pareja lee a su compañero lo que ha escrito del león, por ejemplo: su descripción, características, etc. y después el otro compañero hace lo mismo para posteriormente contrastar sus ideas.

De esta manera pueden complementar información el uno del otro y así poder ampliar sus conocimientos sobre este tema. Consideramos esta una forma divertida para los alumnos/as de compartir sus ideas, ya que es muy dinámica y además a ellos les encanta trabajar en equipo y hablar en sus sitios libremente sin la preocupación de que su maestro les llame la atención, pues están trabajando en una actividad.

✚ Es importante que el alumno elabore un esquema del texto que van a escribir.


- Una idea para que los borradores o esquemas previos obtenga mayor protagonismo en las aulas sería que el maestro/a pida que los alumnos individualmente realicen un esquema sobre el apartado que prefieran del tema que están estudiando. A continuación, el maestro elige un alumno que haya realizado un esquema completo para que lo escriba en la pizarra. De esta manera los demás alumnos desde sus sitios podrán observar el esquema y comprobar si contiene toda la información necesaria, es decir, ellos mismos corregirán sus propios esquemas. Creemos que esta idea puede cambiar la concepción que los alumnos y maestros tienen de los esquemas porque les permitirá sentirse más seguros sobre lo que van a escribir.

✚ Es importante que el alumno tenga en cuenta quién va a leer su escrito.

- Una propuesta para que el alumno sea consciente de que su escrito será leído por otra persona es que ese posible lector sea cercano a él, es decir, su familia, amigos del colegio, etc. De esta manera el alumno está más motivado al escribir el texto, ya que no le resultará difícil porque conoce al lector.

✚ Promuevo que el alumno tenga en cuenta sus ideas o conocimientos previos antes de escribir.

- Una sugerencia que modificaría esta concepción pobre sobre las ideas previas sería que el maestro/a escribiera en la pizarra el nombre del nuevo tema que van a estudiar, por ejemplo: las flores. A continuación, pediría que saliera uno por uno a escribir una palabra que esté relacionada con la palabra flor. Esta sugerencia de lluvia de ideas es una buena herramienta para que el maestro conozca los conocimientos que sus alumnos tienen acerca de las flores y también para saber desde qué nivel partir para empezar con la explicación del tema. Además, los alumnos refuerzan sus ideas previas, incluso se sienten más motivados porque todos quieren participar.

 Realizo con los alumnos una búsqueda del tema sobre el que van a escribir.

- En este caso los alumnos piensan y llevan a la práctica la búsqueda de información sobre el tema que van a escribir. Sin embargo, el problema radica en los maestros que casi nunca realizan búsquedas con sus alumnos. Una sugerencia para que esta práctica incremente su frecuencia sería que el maestro habilitara aulas con ordenadores para que él mismo y los alumnos/as buscaran información, además de en los libros, en internet. Esta es una forma más entretenida, rápida y cómoda de buscar información. Por tanto, pensamos que el profesor vería esta labor menos pesada y trabajaría más a menudo la búsqueda de información con sus alumnos/as.

Con estas ideas que hemos propuesto sobre los aspectos que menos relevancia han tenido por parte del profesorado y del alumnado, pensamos que podrían ayudar a que esas concepciones y sus respectivas prácticas sobre las estrategias de planificación textual adquieran más valor en un futuro y, por tanto, los alumnos consiguen mejorar sus textos a partir de una buena planificación.

7.2. Limitaciones

Tras llevar a cabo nuestra investigación hay que mencionar las limitaciones con las que nos hemos encontrado por el camino. Aún así, debemos decir que, por suerte, solo nos hemos encontrado con una: el tamaño de la muestra que hemos obtenido, la cual no ha sido muy considerable, ya que nos hubiese gustado conseguir una muestra más amplia. Sin embargo, consideramos que se trata de una muestra significativa, pues hemos obtenido unos resultados muy interesantes a pesar de este obstáculo.

8. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Álvarez Angulo, T. y Ramírez Bravo, R. (2006). Teorías o modelos de producción de textos en la enseñanza y el aprendizaje de la escritura. *Didáctica (Lengua y Literatura)*, 18, pp. 29-60.
- Arias Gundín, O. y Nicasio García Sánchez, J. (2006). El papel de la revisión en los modelos de escritura. *Aula Abierta*, 88, pp. 37-52.
- Arroyo González, R. y Salvador Mata, F. (2005). El proceso de planificación en la composición escrita de alumnos de Educación Primaria. *Revista de Educación*, 336, pp. 353-376.
- Camps, A. (1990). Modelos del proceso de redacción: algunas implicaciones para la enseñanza. *Infancia y Aprendizaje*, 49, pp. 3-19.
- Cassany, D. (1993). Ideas para desarrollar los procesos de redacción. *Cuadernos de pedagogía*, 216, pp. 82-84.
- Cassany, D. (2007). *Describir el escribir: cómo se aprende a escribir*. Barcelona: Paidós.
- Flower, L. y Hayes, J.R. (1981). A cognitive process of writing. *College Composition and Communication*, 32(4), pp. 365-387.
- Gil Escudero, G. y Santana Rosales, B. (1985). Los modelos del proceso de la escritura. *Estudios de Psicología*, 19-20, pp. 87-101.
- Grupo Didactext (2003). Modelo sociocognitivo, pragmatolinguístico y didáctico para la producción de textos escritos. *Didáctica (Lengua y Literatura)*, 15, pp. 77-104.
- Izquierdo Magaldi, B. (2013). Planificar y reflexionar conjuntamente en el aula: Guía docente en la composición textual compartida. *Educatio Siglo XXI*, 31, pp. 323-346.
- Martínez, J. (2009). La planificación textual y el mejoramiento de la escritura académica. *Revista Infancias Imágenes*, 9, pp. 35-47.

Morales, O. (2003). Estudio exploratorio sobre el proceso de escritura. *Educere, Investigación*, 20, pp. 421-429.

Orden de 17 de marzo de 2015, por la que se desarrolla el currículo correspondiente a la Educación Primaria en Andalucía. Boletín Oficial de la Junta de Andalucía, 60, de 27 de marzo de 2015. Recuperado de: www.juntadeandalucia.es/boja/60/1

Salvador Mata, F. (1997). *Dificultades en el aprendizaje de la expresión escrita. Una perspectiva didáctica*. Archidona: Aljibe.

Scardamalia, M. y Bereiter, C. (1992). Dos modelos explicativos de los procesos de producción escrita. *Revista Infancia y Aprendizaje*, 58, pp. 45-48.

Viero Iglesias, P. (2007). *Psicopedagogía de la escritura*. Madrid: Pirámide.

ANEXOS

Anexo 1. Cuestionario:

A continuación exponemos el listado de preguntas que hemos realizado a los docentes de Educación Primaria con el objetivo de obtener datos al respecto y posteriormente detallar las conclusiones.

Planificación textual (profesores)

7/6/16 10:43

Planificación textual (profesores)

*Obligatorio

1. Curso *

Selecciona todos los que correspondan.

- ☐ 2º Curso
☐ 4º Curso
☐ 6º Curso

2. Materia/s que imparte *

3. ¿Con qué frecuencia encargo trabajos escritos a mis alumnos? (redacciones, trabajos de clase, textos narrativos –cuentos, etc., tanto en clase como en casa) *

Marca solo un óvalo.

- ☐ a. 1 vez por semana
☐ b. 2 veces por semana
☐ c. 3 veces por semana
☐ d. Más de 3 veces por semana

4. ¿Qué tipo de textos les pido a mis alumnos? (Cualquier tipo de textos, incluya más de uno). *

Creencias

5. Es importante que el alumno conozca qué es la planificación textual. *

Marca solo un óvalo.

	1	2	3	4	5	
Totalmente en desacuerdo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Totalmente de acuerdo

https://docs.google.com/forms/d/1H0Tty_0RTATYvZHQ53WQGw79SEUJZyQd5NLD9A3RtZs/printform

Página 1 de 5

6. **Antes de redactar, es útil que el alumno se imagine el escrito que obtendrá al final. ***
Marca solo un óvalo.

	1	2	3	4	5	
Totalmente en desacuerdo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Totalmente de acuerdo

7. **Es útil que el alumno tenga claro los objetivos de la escritura. ***
Marca solo un óvalo.

	1	2	3	4	5	
Totalmente en desacuerdo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Totalmente de acuerdo

8. **Es importante que el alumno tenga en cuenta quién va a leer su escrito. ***
Marca solo un óvalo.

	1	2	3	4	5	
Totalmente en desacuerdo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Totalmente de acuerdo

9. **Es importante que el alumno se informe sobre lo que va a escribir. ***
Marca solo un óvalo.

	1	2	3	4	5	
Totalmente en desacuerdo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Totalmente de acuerdo

10. **Es importante que el alumno elabore un esquema del texto que va a escribir. ***
Marca solo un óvalo.

	1	2	3	4	5	
Totalmente en desacuerdo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Totalmente de acuerdo

11. **Es útil que el alumno comparta con otros compañeros sus ideas sobre lo que va a escribir. ***
Marca solo un óvalo.

	1	2	3	4	5	
Totalmente en desacuerdo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Totalmente de acuerdo

Práctica

12. **Antes de empezar a escribir, fomento que el alumno imagine el texto final que va a redactar. ***

Marca solo un óvalo.

	1	2	3	4	5	
Nunca	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Siempre

13. **Explico a los alumnos las diferentes fases de la composición textual. ***

Marca solo un óvalo.

	1	2	3	4	5	
Nunca	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Siempre

14. **Me detengo en explicar qué tipo de género textual tiene que escribir el alumno. ***

Marca solo un óvalo.

	1	2	3	4	5	
Nunca	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Siempre

15. **Fomento que el alumno piense previamente el tema sobre el que va a escribir. ***

Marca solo un óvalo.

	1	2	3	4	5	
Nunca	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Siempre

16. **Intento evitar que el alumno escriba lo primero que se le viene a la cabeza. ***

Marca solo un óvalo.

	1	2	3	4	5	
Nunca	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Siempre

17. **Informo al alumno sobre la finalidad o los objetivos del texto que va a escribir. ***

Marca solo un óvalo.

	1	2	3	4	5	
Nunca	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Siempre

18. **Advierto al alumno que imagine quién leería ese texto. ***

Marca solo un óvalo.

	1	2	3	4	5	
Nunca	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Siempre

19. **Promuevo que el alumno tenga en cuenta sus ideas o conocimientos previos antes de escribir. ***

Marca solo un óvalo.

	1	2	3	4	5	
Nunca	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Siempre

20. **Realizo con los alumnos una búsqueda de información del tema sobre el que van a escribir. ***

Marca solo un óvalo.

	1	2	3	4	5	
Nunca	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Siempre

21. **Doy pautas para seleccionar la información obtenida. ***

Marca solo un óvalo.

	1	2	3	4	5	
Nunca	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Siempre

22. **Trabajo para que el alumno ordene sus ideas según su nivel de importancia. ***

Marca solo un óvalo.

	1	2	3	4	5	
Nunca	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Siempre

23. **Doy pautas sobre el uso de borradores o esquemas previos para anotar todas las ideas que el alumno tiene del tema sobre el que va a escribir. ***

Marca solo un óvalo.

	1	2	3	4	5	
Nunca	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Siempre

24. Fomento el trabajo en equipo en la fase de planificación textual, mediante la puesta en común de ideas y la elaboración de planes de trabajo grupal. *

Marca solo un óvalo.

	1	2	3	4	5	
Nunca	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Siempre

Con la tecnología de
 Google Forms

Anexo 2. Cuestionario:

A continuación exponemos el listado de preguntas que hemos realizado a los alumnos y alumnas de 2º, 4º y 6º curso de Educación Primaria con el objetivo de obtener datos al respecto y posteriormente detallar las conclusiones.

Planificación textual (alumnos)

7/6/16 10:43

Planificación textual (alumnos)

***Obligatorio**

1. Curso *

Selecciona todos los que correspondan.

☐ 2º Curso

☐ 4º Curso

☐ 6º Curso

2. Género *

Marca solo un óvalo.

☐ Hombre

☐ Mujer

3. ¿Con qué frecuencia escribes cada semana? (redacciones, trabajos de clase, diarios, textos narrativos –cuentos, etc.-). *

Marca solo un óvalo.

☐ a. 1 o 2 veces por semana.

☐ a. 3-4 veces por semana

☐ a. 5-6 veces por semana

☐ a. Todos los días

4. ¿Qué tipo de textos sueles escribir en clase o te piden los maestros? (Cualquier tipo de textos, incluye más de uno). *

Creencias

https://docs.google.com/forms/d/1uXlBEnuJ5VvggucKfwgh9uWradMc3ku5u7U40S_yk/f1/printform

Página 1 de 5

5. Es importante dedicar tiempo para preparar lo que voy a escribir. *

Marca solo un óvalo.

	1	2	3	4	5	
Totalmente en desacuerdo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Totalmente de acuerdo

6. Antes de redactar, es útil imaginarse el escrito que obtendré al final. *

Marca solo un óvalo.

	1	2	3	4	5	
Totalmente en desacuerdo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Totalmente de acuerdo

7. Es útil tener claro los objetivos de la escritura. *

Marca solo un óvalo.

	1	2	3	4	5	
Totalmente en desacuerdo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Totalmente de acuerdo

8. Es importante tener en cuenta quién va a leer lo que escribo. *

Marca solo un óvalo.

	1	2	3	4	5	
Totalmente en desacuerdo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Totalmente de acuerdo

9. Es importante informarse sobre lo que voy a escribir. *

Marca solo un óvalo.

	1	2	3	4	5	
Totalmente en desacuerdo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Totalmente de acuerdo

10. Es importante hacer un esquema del texto que voy a escribir. *

Marca solo un óvalo.

	1	2	3	4	5	
Totalmente en desacuerdo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Totalmente de acuerdo

11. **Es útil compartir con otros compañeros mis ideas sobre lo que voy a escribir. ***

Marca solo un óvalo.

	1	2	3	4	5	
Totalmente en desacuerdo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Totalmente de acuerdo

Práctica

12. **Antes de empezar a escribir, me imagino el texto final que voy a redactar. ***

Marca solo un óvalo.

	1	2	3	4	5	
Nunca	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Siempre

13. **Tengo en cuenta los pasos que tengo que dar para realizar el texto. ***

Marca solo un óvalo.

	1	2	3	4	5	
Nunca	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Siempre

14. **Escribo teniendo en cuenta qué tipo de texto tengo que escribir. ***

Marca solo un óvalo.

	1	2	3	4	5	
Nunca	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Siempre

15. **Pienso previamente el tema sobre el que voy a escribir. ***

Marca solo un óvalo.

	1	2	3	4	5	
Nunca	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Siempre

16. **Escribo lo primero que se me viene a la cabeza. ***

Marca solo un óvalo.

	1	2	3	4	5	
Nunca	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Siempre

17. Me pregunto para qué voy a escribir. *

Marca solo un óvalo.

	1	2	3	4	5	
Nunca	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Siempre

18. Tengo en cuenta quién va a leer mi texto. *

Marca solo un óvalo.

	1	2	3	4	5	
Nunca	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Siempre

19. Tengo en cuenta mis ideas o conocimientos previos antes de escribir. *

Marca solo un óvalo.

	1	2	3	4	5	
Nunca	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Siempre

20. Busco información del tema sobre el que voy a escribir. *

Marca solo un óvalo.

	1	2	3	4	5	
Nunca	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Siempre

21. Seleccione la información que tengo del tema sobre el que voy a escribir. *

Marca solo un óvalo.

	1	2	3	4	5	
Nunca	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Siempre

22. Ordeno esas ideas según su nivel de importancia. *

Marca solo un óvalo.

	1	2	3	4	5	
Nunca	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Siempre

23. **Utilizo borradores o esquemas previos para anotar todas las ideas que tengo del tema sobre el que voy a escribir. ***

Marca solo un óvalo.

	1	2	3	4	5	
Nunca	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Siempre

24. **Antes de escribir, comparto lo que voy a escribir con algún compañero. ***

Marca solo un óvalo.

	1	2	3	4	5	
Nunca	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Siempre

Con la tecnología de

